



CONINTER 4

Congresso Internacional
Interdisciplinar em Sociais
e Humanidades

Foz do Iguaçu PR: UNIOESTE, 8 a 11 de
dezembro de 2015, ISSN 2316-266X, n.4,
Volume 13

INFORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

Coordenação:

Carlos Henrique Medeiros de Souza (Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense)

Cleonice Puggian (Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio)

O 4º Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (CONINTER), evento da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (ANINTER-SH), teve como tema

**“FRONTEIRAS E INTEGRAÇÃO – ESTUDOS INTERDISCIPLINARES NA
AMÉRICA LATINA”**

Local: Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), **Município de Foz do Iguaçu (PR)**, entre os dias 08 e 11 de dezembro de 2015.

Comissão Executiva

Alba Simon (UFF)
Fernando José Martins (UNIOESTE)
Fabio André Hahn (UNESPAR)
Renan Araújo (UNESPAR)
Samuel Klauck (UNIOESTE)
Wilson Madeira Filho (ANINTER)

Comissão Científica

Dione da Rocha Bandeira (Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville); Simonne Teixeira (Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense); Sandra Paschoal Leite de Camargo Guedes (Programa de Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville); Maria Leticia Mazzucchi Ferreira (Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas); Maria de Fátima Rodrigues Makiuchi (Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília); Leonardo Barci Castriota (Programa de Pós-graduação em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável da Universidade Federal de Minas Gerais); Fernando José Martins (Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná); Gaudêncio Frigotto (Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro); Eduardo Manuel Val (Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Estácio de Sá); Enzo Bello (Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense); Elisa Maria Andrade Brisola (Pós-graduação em Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação da Universidade de Taubaté); Gilvan Luiz Hansen (Pós-graduação em Justiça Administrativa da Universidade Federal Fluminense); Napoleão Miranda (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense); Vera Teixeira Kauss (Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio); Ana Maria Motta Ribeiro (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito - UFF); Márcia Barros Ferreira Rodrigues (Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas da Universidade Federal do Espírito Santo); Alba Simon (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense); Annelise Fernandez (Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro); Luzinete Simões Minella (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina); Felipe Bruno Martins Fernandes (Programa de pós-graduação de Estudos Interdisciplinares em mulheres gênero e feminismo); Tânia Mara Pedroso Müller (Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca); Luiz Fernandes de Oliveira (Programa de Pós-Graduação em Educação, "Contextos Contemporâneos e Demandas Populares" da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro); Adriana Ribeiro Rice Geisler (Programa de Pós-graduação em Pesquisa Clínica em Doenças Infecciosas do Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas da Fundação Oswaldo Cruz); Eder Fernandes (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense); Carlos Henrique Medeiros de Souza (Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense); Cleonice Puggian (Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio); Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis (Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da universidade do Grande Rio); Edicléa Mascarenhas Fernandes (Programa de Pós-Graduação em Diversidade e da Universidade Federal Fluminense); Francisco Ramos de Farias (Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro); Leandro Garcia Pinho (Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense); Maria Thereza Azevedo (Programa de Pós-

graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Mato Grosso); Gláucia Maria Costa Trinchão (Programa de Pós-graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana); Marcus Fabiano Gonçalves (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense); Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnatte Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio); José Carlos de Oliveira (Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro); Wilson Madeira Filho (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense); Ana Keila Mosca Pinezi (Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do ABC); Dario Paulo Barrera Rivera (Universidade Metodista de São Paulo); Diana de Souza Pinto (Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro); Jacqueline Pinheiro (Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio); Livia Alessandra Fialho da Costa (Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador); Fernando Gama de Miranda Netto (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense); Geraldo M. Timóteo (Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense); Luciene Rodrigues (Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social da Universidade de Montes Claros); Pedro Heitor Barros Geraldo (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito - UFF); Lenin Pires (Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense); Delton Meirelles (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense); Fernanda Duarte (Pós-Graduação em Direito da Universidade Estácio de Sá); Paulo Renato Silva (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA); Gerson Ledezma Meneses (Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea na América Latina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA); Giane Lessa (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA); Johnny Octavio Obando Morán (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA); Senilde Alcantara Guanaes (Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea na América Latina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA).

Comissão de Apoio

Marcelino Conti da Silva (UFF)
Sherazade Tammela Madeira (UFF)
Simone Brilhante de Mattos (UFF)
Patrícia Valente Canela (UFF)

Diagramação

Erick Brum (UNESA) e Marcelo Tammela Madeira (Anhanguera)

Revisão e Sistematização

Tauã Lima Verdán Rangel (UFF) e Wagner de Oliveira Rodrigues (UESC)

Apresentação e Sumário

Wilson Madeira Filho (ANINTER)

APRESENTAÇÃO

Epistemologia, tecnologia e educação em contextos interdisciplinares e multimodais foi o tema central desse grupo de trabalho. Nesse sentido, as novas tecnologias e, por consequência, os novos territórios da educação e do conhecimento foram objeto de debate a partir dos contextos como ciberespaço, cibercultura e sociedade em rede; linguagens tecnológicas e redes sociais digitais; educação, tecnologias e processos de formação humana; hipertextualidade, leitura e escrita; docência, discência e tecnologias, saberes e métodos; acesso à informação e políticas públicas.

Os artigos abordaram temas diversos, como a formação continuada de professores para o uso das TICs, as questões relativas à função do Professor/tutor na modalidade de Ensino a Distância, redes sociotécnicas, produção textual coletiva, dificuldades de aprendizagem, adaptações transculturais, avaliação sobre métodos interdisciplinares, o capital social diante de novas tecnologias e muitos outros e diversos temas transversais, que auxiliam a pensar criticamente o fazer acadêmico.

Wilson Madeira Filho
Presidente da ANINTER

SUMÁRIO

ARTEFATOS TECNOLÓGICOS COMO CONSTRUÇÕES SOCIOTÉCNICAS - JESUS, Elizabeth Maria Freire	p. 01-18
A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR/TUTOR NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA-EAD – SANTO, Janete Araci do Espírito; PENCINATO, Geucineia de Souza; SILVA, Liliane Alves da; MONTANÉ, Fermín Alfredo Tang	p. 19-32
A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS NOS RELACIONAMENTOS DA FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA - ALMEIDA, Fabiano Carvalho; MOREIRA, Raquel Veggi; CABRAL, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat	p. 33-45
A INTERDISCIPLINARIDADE E O USO DAS TIC EM POLÍTICAS PÚBLICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE METODOLOGIA ACADÊMICA - QUARESMA, Adilene Gonçalves; NASCIMENTO, Alexandra; MAGALHÃES, CláudioMárcio	p. 46-57
A LOUSA DIGITAL E O ENSINO DE INGLÊS: DOCENTES E PRÁTICAS - COSTA, Dilermando Moraes; PUGGIAN, Cleonice; VILAÇA, Marcio Luiz Correa	p. 58-76
A MÍDIA E A EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM UM CONTEXTO DE FRONTEIRA - BALLA, Cristiane De Bastiani; MORAES, Denise Rosana da Silva	p. 77-88
A MÍDIA TELEVISIVA VIOLA OS DIREITOS DA CRIANÇA? - DOS ANJOS, Poliana Cavaglieri Saldanha; MORAES, Denise Rosana da Silva	p. 89-101
A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA LÚDICA NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE CONCEITOS E TERMOS NAS AULAS DE CIÊNCIAS NATURAIS - SOUZA, Elaine Santana de; RIBEIRO, Josiane da Silva; ALVES, Nivaldo da Conceição	p. 102-114
APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO ORGANIZACIONAL: REFLEXÕES E DESAFIOS DA GESTÃO DE PESSOAS - RODRIGUES, João Batista Junior; ISTOE, Rosalee Santos Crespo; MANHÃES, Fernanda Castro	p. 115-127
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FORMAÇÃO DOCENTE - CAETANO, Rodrigo da Costa; RIBEIRO, RosianeLúcia	p. 128-138
A COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL DOS SUJEITOS SURDOS VIA REDES SOCIAIS - MOREIRA, Liliane Ribeiro; SANT’ANNA, Nadir Francisca	p. 139-156

AS TIC's POTENCIALIZANDO O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE
- RODRIGUES, Daniele Fernandes; ALMEIDA, Jaqueline Maria; SOUZA, Carlos
Henrique Medeiros; CARMO, Gerson Tavares
do..... p. 157-168

**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE QUÍMICA: UMA ABORDAGEM
INTERDISCIPLINAR** - CRISÓSTOMO, Kamila Teixeira; CRISÓSTOMO, Alan
Teixeira; VARGAS, Leila Alves; CRISÓSTOMO, Monique
Teixeira..... p.169-179

**O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM: COMO
FERRAMENTA TECNOLÓGICA** - FERNANDES, Isabel Riscado; TAVARES,
Mary Jeanne G. Viana; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de
..... p. 180-193

**AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO UTILIZANDO O
MODELO PROPOSTO PELA THEORY-DRIVEN EVALUATION: O CASO DO
PIBID** – CARDOSO, Claudete Batista; VILLAS BÔAS, Fernanda Litvin; SOARES
NETO, Joaquim José; MARTINS, Leila Chalub.....p. 194-206

**BITSTRIPS: PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA EM UMA PRÁTICA DE
LETRAMENTO** - CHRYSÓSTOMO, Carla Sarlo
Carneiro..... p. 207-220

**AVALIAÇÕES EXTERNAS E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA** - SOUZA, Luana Hespagnol; TOSTA, Késia Silva; NEY,
Marlon Gomes..... p. 221-236

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES SOBRE A
PRÁTICA EDUCACIONAL** - LUQUETTI, Eliana Crispim França; FERREIRA,
Dhienes Charla; PEIXOTO, Priscila de Andrade Barroso.....p. 237-254

**PRESENÇA-AÇÃO NA EAD: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E
EPISTEMOLÓGICAS PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO HUMANA NO
CIBERESPAÇO E O CURSO DE LICENCIATURA EM TURISMO
(MODALIDADE SEMIPRESENCIAL).** – GODOY, Karla Estelita; CATRAMBY,
Teresa Cristina Viveiros.....p. 255-273

**JORNALISMO E MÍDIAS SOCIAIS: UMA ANÁLISE SOBRE A ALTERAÇÃO
DAS ROTINAS PRODUTIVAS NO MEIO ON-LINE** - NUNES, Milena Ferreira
Hygino, MACIEL, Ruana da Silva; CORTES, Tanisse Paes Bóvio Barcelos; TAVARES,
Mary Jeanne Gomes Viana.....p. 274-292

**LINGUAGENS EM TRÂNSITO NAS REDES SOCIAIS: BLEND LEXICAL E O
ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO DA E-EDUCAÇÃO** -
NUNES, JOANE MARIELI PEREIRA CAETANO; MILENE VARGAS DA SILVA
BATISTA; EZEQUIEL GONÇALVES DE
PAULA.....p. 293-304

MÍDIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM¹- PEREIRA, Noemi
Ferreira Felisberto; AKAICHI,
Tatianne..... p. 305-320

**A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM VYGOTSKY E OS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: POSSIBILIDADES DE
APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NAS PRIMEIRAS SÉRIES
DO ENSINO FUNDAMENTAL** - GUIMARÃES, Tatiane Carvalho Peçanha;
MANHÃES, Fernanda Castro; VASCONCELOS, Livia
Andrade..... p.321-333

NOVAS TECNOLOGIAS E O CAPITAL SOCIAL: ASPECTOS RELEVANTES -
SANTOS, Luciana Rocha dos; RIBEIRO, Augusto Gonçalves; SILVA, Aline Marcelino
Dos Santos..... p. 334-346

O CONHECIMENTO SOB A PERSPECTIVA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA –
SPATTI, Ana Carolina..... p. 347-362

O DEBATE QUE BALANÇA A REDE - CUNHA, Hélia Coelho
Mello..... p. 363-376

O USO DO IPAD NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE AUTISTAS - SARAIVA,
Márcio de Moraes; SANTOS, Luciana Rocha
dos..... p. 377-388

**O USO DO SKETCHUP COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO
DA GEOMETRIA ESPACIAL** - GUEDES, Wéllerson Penna; TONELLI, Elizangela;
GUALANDI, Jorge Henrique.....p. 389-402

**SONGFICS: OS PRIMEIROS HIPERTEXTOS A SURGIREM NO UNIVERSO
FICCIONAL DOS FANFICTIONS** – SOUZA, Elaine Santana de; SANTO, Janete
Araci do Espírito; RIBEIRO, Érica da
Silva.....p. 403-414

**TEOREMA DE PICK: UMA ABORDAGEM PARA O CÁLCULO DE ÁREAS DE
POLÍGONOS SIMPLES** - ABREU, Renata da Costa; JACOMINO, Thiago Marques
Zanon; FILHO, Humberto Silveira
Gonçalves.....p. 415-430

**ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DE INSTRUMENTO FERRAMENTA DE
ANÁLISE DE RISCO E VULNERABILIDADE: UMA META-AVALIAÇÃO** -
OLIVEIRA, ANDREIA FERREIRA; HILDENBRAND, LUCÍ; SANTOS, ELAINE DA
HORA.....p. 431-441

**A TECNOLOGIA, O NOVO PERFIL DOS ALUNOS E O CONFLITO
GERACIONAL: OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA ATUAL** - AZEVEDO, Samara
Moço; SILVA, Camille Auatt da; ANDRÉ, Bianca
Pires.....p. 442-455

O ESTADO DA ARTE DA AVALIAÇÃO: BANCO DE DADOS EM EDUCAÇÃO
– ELLIOT, Ligia Gomes; LEITE, Ligia Silva; AGUIAR, Glauco da
Silva.....p. 456-467

**OS DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS E AS QUEBRAS DE
PARADGMAS DA MODALIDADE EAD NO AUXÍLIO DA INCLUSÃO SOCIAL**
- BUSSADOR, Alessandra; INOCÊNCIO, Adalberto
Ferdnando.....p. 468-480

**GESTÃO DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR EM ITABORAÍ/RJ: OS
DESAFIOS NA CAPTAÇÃO E RETENÇÃO DE ALUNOS - PANDEFF, Pando
Angeloff; CASTELO BRANCO, Natália; MORAIS, João Marcos Divino
de.....p. 481-498**

**“É A TECNOLOGIA, ESTÚPIDO!”1: A HEGEMONIA DO DISCURSO SOBRE
A GERAÇÃO DIGITAL - BENITES, Marcello; CAETANO, Joane; SOUZA,
Carlos.....p. 499-516**

**A AVALIAÇÃO INTERNA COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO
EDUCACIONAL – ARAUJO, Aline Giuri; PIO, Joelma Aparecida
Zoboli.....p. 517-531**

**UM BREVE ESTUDO SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA -
LIMA, Laís Teixeira; ZANON, Andressa Teixeira Pedrosa; LUQUETTI, Eliana Crispim
França.....p. 532-541**

**(DES)CONFIANÇA NAS REDES SOCIAIS (DIGITAIS) - BOECHAT, Ieda Tinoco;
SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; CABRAL, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat
.....p. 542-561**

**AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO
DIGITAL DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DO
PROJETO “PROFESSOR CONECTADO” - ELSON Marcolino da
Silva.....p. 562-572**

**NAVEGANDO PELO CONCEITO DE TERRITÓRIO POR UMA CONCEPÇÃO
DE TERRITORIO VIRTUAL EXISTENCIAL: O CASO DO THE SIMS –
BARBOSA, Lohaine
Jardim.....p. 573-587**

**PERCEPÇÃO DO BITCOIN NO MERCADO DE COTAÇÃO DE VALORES
UTILIZANDO O MODELO DE ACEITAÇÃO DE TECNOLOGIA- OLIVEIRA,
Fabio Machado; BRUM, Larrisa Cristina Cruz; SOUZA, Carlos Henrique
Medeiros.....p. 588-608**

**MECANISMOS OCULTOS DA AUTOPOIESE DAS ORGANIZAÇÕES
EDUCACIONAIS COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS JUSTIFICADORAS DO
FRACASSO SISTÊMICO NA APRENDIZAGEM. - MARTINS, Roberto Araújo;**

FARIAS
Cordeiro.....p. 609-625

FILHO,

Milton

AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO UM AUXÍLIO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE DA ESCOLA PÚBLICA - PENCINATO, Geucineia de Souza; SANTO, Janete Araci do Espírito; FETTERMANN, Joyce Vieira..... p. 626-640

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A GESTÃO DO TEMPO DEDICADO À APRENDIZAGEM - UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ALUNOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PRESENCIAL E À DISTÂNCIA, MEDIADO PELAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO, EM CAMPOS DOS GOYTACAZES. – ISTOE, Sérgio Elias; CRESPO, Camilla Paiva Silva; ISTOE, Carolina Crespo.....p. 641-657

DEPENDÊNCIA DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E O PROCESSAMENTO EMOCIONAL NO CÉREBRO HUMANO. - AZEVEDO, Jefferson Cabral; NASCIMENTO, Giovane do; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros.....p. 658-675

INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - CERQUEIRA, Yara Dias Fernandes; PIMENTA, Carlos Alberto Máximo.....p. 676-688

OS RECURSOS AUDIOVISUAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO - CRISÓSTOMO, Alan Teixeira; CRISÓSTOMO, Kamila Teixeira; CRISÓSTOMO, Monique Teixeira.....p. 689-700



ARTEFATOS TECNOLÓGICOS COMO CONSTRUÇÕES SOCIOTÉCNICAS

JESUS, Elizabeth Maria Freire

Mestre em Ciência da Informação (PPGCI/UFF)
Doutoranda em Ciência da Informação (PPGCI/UFF)
beth@nce.ufrj.br

1

RESUMO

À luz das ideias principalmente de Bruno Latour este trabalho pretende retratar a rede sociotécnica da construção do artefato tecnológico informacional construído para apoiar os processos decisórios de um segmento administrativo específico de uma instituição de ensino superior. Almejando dar visibilidade as inúmeras associações entre diversos e heterogêneos atores (humanos e não-humanos) que se formaram durante a construção do artefato, como também o trabalho realizado por esses atores para transladarem seus variados e muitas das vezes contraditórios interesses, utilizou-se a abordagem metodológica da Teoria Ator-Rede.

Palavras-chave: Teoria Ator-Rede. Artefato tecnológico. Inteligência de negócio

ABSTRACT

In the light of mainly Bruno Latour's ideas this paper aims to retrace the socio-technical network construction of the informational technological artifact built to support decision-making processes of a specific administrative segment of a higher education institution. Aiming to give visibility to the numerous associations between diverse and heterogeneous actors (human and nonhuman) that formed during the construction of the device, as well as the work done by these actors to translate its varied and often conflicting interests, it was used to methodological approach of the Actor-Network Theory.

Key-words: Actor-Network Theory. technological artifact. Business Intelligence

INTRODUÇÃO

Em grande parte, o desempenho das organizações está fortemente atrelado ao nível de domínio que estas possuem de seus ambientes informacionais. No cenário contemporâneo, a miríade de possibilidades de geração, armazenamento e acesso a dados e informações, os quais comumente encontram-se dispersos e muitas das vezes organizados de forma estanque e incompatível entre si, elevam a dificuldade das organizações para realizarem determinadas práticas e ações informacionais, como também exigem um esforço adicional no sentido da



integração e combinação destes dados e informações para a realização de uma típica prática informacional – a tomada de decisão. A busca pela qualidade e eficiência das práticas e ações informacionais diante do complexo e potencialmente mutante ambiente informacional no qual as organizações inescapavelmente atuam, tem direcionado as mesmas para uma maior atenção à seleção, bem como à criação, organização e utilização da informação.

Artefatos tecnológicos informacionais tem sido considerados como elementos indispensáveis de apoio para os processos decisórios que em maior ou menor grau de criticidade, necessitam dispor de informações confiáveis e em tempo hábil. Em contextos organizacionais, sistemas de *Business Intelligence* são artefatos tecnológicos que se apresentam como uma solução pragmática para suporte à tomada de decisão, uma vez que permitem a reunião de dados provenientes de diversas fontes ou repositório, os quais, a partir do tratamento adequado e do uso de determinadas ferramentas analíticas, possibilitam a transformação de grande volume de dados em informação. No entanto, a construção e adoção desses artefatos se realizam em espaços onde se tem posições de poder individuais e institucionais, ideologias, políticas, contextos tecnológicos e regulatórios, entre outros, que podem propiciar, restringir ou até mesmo inviabilizar não só sua construção como também seus usos ou adoção.

À luz das ideias principalmente de Bruno Latour, este trabalho, baseado na dissertação de mestrado da autora¹, pretende retratar a rede sociotécnica da construção do artefato tecnológico informacional construído para apoiar os processos decisórios de um segmento administrativo específico de uma instituição de ensino superior. Almejando dar visibilidade as inúmeras associações entre diversos e heterogêneos atores (humanos e não-humanos) que se formaram durante a construção do artefato, como também o trabalho realizado por esses atores para transladarem seus variados e muitas das vezes contraditórios interesses, utilizou-se a Teoria Ator-Rede.

Considerando o tipo de questão de pesquisa que indaga como os diferentes elementos heterogêneos, em seus agenciamentos, vão se associando no sentido de consubstanciar (ou não) o artefato investigado, a impossibilidade de controlar tais associações, a impossibilidade de

¹ JESUS, E.M.F. UM OLHAR SOCIOTÉCNICO PARA A CONSTRUÇÃO DE ARTEFATO INFORMACIONAL: a trajetória da construção de sistema de Business Intelligence. 2014. Dissertação (mestrado em Ciência da Informação). Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.



conhecer a priori quais associações seguir, além do fato de focar acontecimentos contemporâneos, a escolha pelo estudo de caso como método de pesquisa se mostrou a mais adequada para a pesquisa. Quanto à coleta de dados, foram utilizadas várias fontes de informação ou evidências, tais como: documentos, atas de reunião, memorandos, agendas, correspondências eletrônicas (e-mails), registros digitais, observação direta, observação participante, entrevistas abertas, relatos e diário de campo. Fontes de informação que se encontram elencadas na lista apresentada por Yin (2005, p. 107) como possibilidades de obtenção (coleta) de informações pertinentes a uma pesquisa científica.

O trabalho está organizado da seguinte forma. Após a introdução, são apresentados alguns sentidos e acepções para o termo informação. Na seção seguinte são apresentadas uma breve noção sobre sistemas de *Business Intelligence* e algumas perspectivas de estudos para este tipo de artefato tecnológico. Posteriormente, apresenta-se alguns aspectos da Teoria Ator-Rede e uma descrição sucinta do processo agonístico de construção do sistema de *Business Intelligence* estudado. Por fim, são apresentados alguns resultados e considerações finais.

1. INFORMAÇÃO – UM CONCEITO POLISSÊMICO

O termo *informação* assume diferentes sentidos e usos nos mais variados contextos (temporal, político, cultural, econômico, social, institucional, etc.), disciplinas ou áreas de conhecimento. Diante da verificada polissemia do termo, a adoção de um conceito unificado para o mesmo parece ser impossível de ser alcançado sem incorrer em algum reducionismo ou perda de “informação” qualitativa. Neste sentido, Capurro expressa, naquilo que ficou conhecido como o “Trilema de Capurro”², a dificuldade e os problemas relativos a uma única

² a) univocidade [do inglês *univocity*] – informação com o mesmo significado em todos os níveis [e áreas do conhecimento], o que pode causar a perda de todas as diferenças qualitativas, como ocorre, por exemplo, ao se tentar usar o termo informação com o mesmo significado em processos celulares e computacionais [Este dilema implicaria em perda de informação qualitativa];

b) analogia [do inglês *analogy*] – informação como algo similar, onde se deve definir qual é o significado original, e que é representado por antropomorfismos e naturalismos, quando, por exemplo, se diz que os átomos, de alguma maneira, falam uns com os outros [Este dilema implicaria na dificuldade de identificar o conceito básico ou primário ao qual as analogias se referem];



definição do termo *informação*. Buckland (1991) também reconhece a dificuldade de se definir o que é informação ou o que pode ser considerado informativo. A partir de uma abordagem pragmática, Buckland analisou vários usos do termo *informação* na Ciência da Informação, concluindo que este pode ser relacionado a processos, conhecimento ou coisas. Como processo, o termo está associado à ação de informar. Como conhecimento, “designa aquilo que é informado em informação-como-processo”, e, como coisa, está “associado a ‘coisas’ ou objetos, tais como, dados e documentos” (BUCKLAND, 1991, p. 5). A tríade definida por Buckland introduz “a natureza subjetiva da informação” (CAPURRO *et al.*, 2007, p. 192), porém, é a face objetiva da informação aquela que detém maior atenção de Buckland, uma vez que, segundo o autor, é aquela que é efetivamente tratada pelos artefatos tecnológicos informacionais, como por exemplo, os sistemas de BI. Por uma ótica objetiva, Buckland (1991, *op. cit.*) reivindica a materialidade física da informação. Assim, considerar a informação-como-coisa “significaria prover alguma ordem ou arranjo em relação às atividades relacionadas com a informação de tal forma que possam ser armazenadas e recuperadas em sistemas de informação” (LARA, 2010, p.47).

Temos em Buckland (1991), o reconhecimento da existência de uma estreita relação entre as três perspectivas sob as quais a informação pode ser vista. O autor reconhece que a perspectiva objetiva não está apartada da perspectiva subjetiva da informação

[...] a intenção deve ser que usuários sejam informados (informação-como-processo) e que haja transmissão de conhecimentos (informação-como-conhecimento). Mas os meios fornecidos, o que é manuseado e operado, o que é armazenado e recuperado, é informação física (informação-como-coisa). (BUCKLAND, 1991, p. 43)

Sendo muitos os entendimentos para o termo informação, àquele privilegiado neste trabalho será o entendimento apresentado por González de Gómez, para quem “a informação só se dá como tal na ação informativa” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 1999, p.2), ou seja, quando “torna-se testemunho para uma ação específica” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, *op.cit.*). Seguindo este entendimento, as tomadas de decisão baseadas em informação enquanto ações de informação são aquelas em que o gestor, um ator histórico-cultural, é quem estipula “qual é o caso em que a informação é o caso” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 1999, p.2), construindo assim

c) equivocidade [do inglês *equivocity*] – informação como algo diferente, como ocorre, por exemplo, com a informação na física e na educação [Este dilema implicaria em enganos, uma vez que os conceitos são diferentes].(CAPURRO, FLEISSNER, HOFKIRCHNER, 1999; CAPURRO, HJØRLAND, 2003, p. 365)



um valor informacional (supostamente) consistente para elaborar e amparar suas decisões. No entanto, a emergência de um valor de informação se dá por um plexo de relações entre diversos e heterogêneos elementos constitutivos das diversas camadas ou estratos vinculados à informação, segundo o conceito de estratificação da informação oferecido por González de Gómez. Para a autora, um fenômeno, processo ou construção informacional está vinculado a diversas ‘camadas’ ou ‘estratos’” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, op.cit., p.3), quais sejam: semântico, infraestrutural e metainformacional.

No estrato semântico, “aquele relacionado aos modos intersubjetivos de significação (seletividade; interpretação preferencial) e valorizações” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 1999, p. 7), encontramos “uma pluralidade de linguagens, sonoras, verbais, textuais, digitais e/ou analógicas, que ora se reúnem ora se contrapõem na constituição de um valor de informação” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 1999, p. 3). Ao estrato semântico adicionamos os múltiplos artefatos de informação ou infraestrutura, que orientam e definem os “modos tecnológicos e materiais de armazenagem, processamento e de transmissão de dados-mensagem-informação” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 1999, p.7), onde encontramos os *softwares*, *hardwares* e estrutura de redes de comunicação remota, entre outros. A estes estratos, semântico e infraestrutura, associam-se um arcabouço de metainformação, relacionado às “instâncias e organizações que direcionam e regulam os fluxos informacionais, assim como os produtores, intermediários e usuários que estruturam e articulam um valor preferencial da informação” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 1999, p. 3).

2. BUSINESS INTELLIGENCE – UM ARTEFATO INFORMACIONAL

Para enfrentarem as exigências e dificuldades esboçadas anteriormente, um número cada vez maior de organizações vem adotando sistemas de *Business Intelligence* (sistemas de BI) como apoio computacional para tomada de decisão. Esta adoção se justifica pelo alto potencial que estes sistemas apresentam para “lidar com grandes quantidades de informação, combinando-as, pelo uso de ferramentas analíticas, de forma a possibilitar a apresentação de complexas informações para suporte à decisão” (NEGASH, 2004, p. 178).



Cabe ressaltar que tomadas de decisão ocorrem em todos os níveis de uma organização; não apenas no nível executivo ou estratégico, mas também nos níveis tático e operacional. Desta forma, “supõe-se que o BI pode apoiar a tomada de decisão em todos os níveis de gestão independente da sua estruturação” (OLSZAK, C. M.; ZIEMBA, E., 2003, p. 137).

Sendo a intenção deste trabalho descrever a trajetória da construção de um específico sistema ou ambiente de BI sob uma abordagem sociotécnica, os conceitos e definições “puramente técnicos” relacionados a este tipo de artefato serão apresentados de forma sucinta. Segundo Papadopoulos (2011, p. 87), “o viés técnico/tecnológico do *Business Intelligence* é aquele que prevalece em estudos e pesquisas sobre o assunto”, sendo possível encontrar inúmeras definições ditas “puramente técnicas” para o termo *Business Intelligence*.

Em Moss *et al.* (2003, p. 4) encontramos a primeira definição do termo *Business Intelligence* que foi cunhado por Howard Dresner

[...] uma arquitetura e uma coleção de operações integradas, bem como de aplicações de suporte à decisão e banco de dados que fornecem à comunidade organizacional fácil acesso aos dados do negócio, de forma que permita aos usuários de negócios (*ou gestores*) tomarem melhores decisões de negócios. (MOSS *et al.*, 2003, p. 4, grifo nosso).

Os dados sobre os quais os sistemas de BI operam, por serem em sua grande maioria provenientes de diversas fontes de informação, como por exemplo, sistemas de informação transacionais³ internos e externos à organização, planilhas eletrônicas, entre outras, comumente possuem níveis de qualidade e confiabilidades variáveis, além de diversas representações, códigos e formatos que precisam ser conciliados para posterior acesso, combinação e análise pelos usuários. As tecnologias denominadas ferramentas ETL (*Extract – Transform – Load*) são imprescindíveis para a realização das tarefas de integração, limpeza e padronização dos dados. Durante a fase de ETL é comum a constatação de múltiplas atribuições de sentido para um determinado dado, como também é comum a identificação de inconsistências nas e entre as diversas fontes de dados, fazendo com que esta etapa envolva a participação e negociação entre diversos stakeholders em busca de certo consenso. Trata-se de uma fase da construção do sistema de BI que requer certas habilidades (técnicas e políticas) dos profissionais envolvidos nesta etapa para conduzirem tais negociações.

³ Sistema de informação transacional – Sistema de informação desenvolvido para apoio às funções operacionais da organização, ou seja, àquelas realizadas no dia-a-dia.



Após serem extraídos, “limpos” e transformados, os dados são “carregados”, ou seja, armazenados, a princípio, em um repositório chamado de *data warehouse* (DW) – banco de dados que armazena os dados operacionais da organização oferecendo um enfoque histórico que possibilita um suporte efetivo à decisão. Cabe ressaltar que estes dados “carregados” já não são mais “dados brutos”, uma vez, que já passaram por um processo de transformação, estando imbuídos agora de certa semântica, uma vez que serão agregados ou “concentrados por assunto (temática) ou departamento específico, por exemplo, marketing”. (TURBAN *et. al.*, 2009, p.58).

A principal característica dos sistemas de BI é a possibilidade de realização de análises preditivas, potencializando e sustentando a execução de ações proativas. As ferramentas que suportam a criação de modelos preditivos são denominadas ferramentas de *data mining* (mineração de dados). Tais ferramentas atuam sobre os DW e os Data Mart (DM), sendo que este último possui a mesma estrutura do DW, porém, voltado para um segmento específico da organização. As ferramentas de *data mining* permitem uma análise em profundidade de grande quantidade de dados, possibilitando a construção de modelos prescritivos (CHAUDHURI, 2011, p. 90) pela identificação de novas e significativas correlações, padrões e tendências através de tecnologias de reconhecimentos de padrões e métodos estatísticos avançados. (TURBAN *et al.*, 2009, p. 31)

Os sistemas de BI têm sido analisados por diferentes perspectivas. A perspectiva organizacional associa este tipo de sistema a uma solução estratégica uma vez que tais sistemas viabilizam a transformação de volumosa massa de dados em informação e conhecimento para suportar tomadas de decisão efetivas, bem como ao desenvolvimento do pensamento e da ação estratégicos. Nesta perspectiva, tais artefatos são considerados como algo “puramente” técnico – uma “caixa-preta”⁴, para o qual não importa saber como foi construído. Afastando-se dessa visão, pretende-se apresentar uma perspectiva sociotécnica que busca analisar tais artefatos como sendo “efeitos de redes de materiais heterogêneos, em que o técnico e o social estão imbricados, incorporados em algum tempo, lugar, discurso e comunidade” (ORLIKOWSKI *et al.*, 2001, p. 131), como também, considera que, independentemente da natureza dos materiais

⁴ Caixa-preta - expressão proveniente da Semiótica usada sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais, do qual não é preciso saber nada, senão o que nele entra e o que dele sai. (LATOURE, 2000, p. 14)



dessas redes, estas e seus efeitos não devem ser ignorados, resumidos ou assumidos à distância ou a priori.

Em Papadopoulos (2011, p.88), referindo-se especificamente ao sistema de BI, encontramos mais um aliado para a perspectiva sociotécnica adotada neste trabalho, uma vez que, ao considerar que a construção de sistema de BI “não é apenas tecnologicamente determinado, nem uma construção formada por grupos sociais e atores humanos, mas que sua trajetória é determinada por atores humanos e tecnológicos – não-humanos”. À consideração de Papadopoulos (2011), pode-se acrescentar a possibilidade de associações de outras entidades ou atores não- humanos, além da tecnologia, uma vez que, o entendimento adotado neste trabalho é de que os artefatos tecnológicos não são naturais, como também não são neutros ou dados de antemão. Entende-se que artefatos tecnológicos (e em especial, os sistemas de BI) são designados, construídos e usados por pessoas, sendo moldados por interesses, valores e premissas de toda ordem, tais como “social”, “material”, “político”, “econômico”, entre outros imprevisíveis elementos.

Para materializar este entendimento, este trabalho apresenta um desvelamento das imbricações entre elementos que participam (agem) na construção do artefato sistema de BI, bem como suas relações e efeitos com a intenção de aclarar os rastros, muitas das vezes apagados ou esmaecidos, deixados pelos atores em seus agenciamentos ao longo do processo de construção do artefato. Para tal, utiliza-se a lente teórica da Teoria Ator-Rede.

3.TEORIA ATOR-REDE

Diante da necessidade de uma nova teoria social adequada aos estudos de ciência e tecnologia (LATOURE, 2012, p. 29) que rompesse com a fronteira simbólica entre ciência, tecnologia e sociedade, deslocando o foco da análise não para o ator ou para a tecnologia ou sociedade, mas, sim, para as suas interações ou articulações mútuas, Bruno Latour, Michael Callon e John Law apresentaram na década de 80, “um novo quadro de análise a partir de todo um conjunto de pesquisas empíricas nos terrenos científicos e técnicos” (CORCUFF, 2001, p. 108) – a Teoria Ator-Rede.



Segundo Law (1992, p. 379), a Teoria Ator-Rede (TAR), pode ser considerada “um corpo de escritos teóricos e empíricos que tratam das relações sociais, incluindo poder e organização como efeitos de redes”. O foco da TAR está em compreender como atores-chave interagem para construir redes heterogêneas de atores humanos e não-humanos, formando alianças e mobilizando recursos, na medida em que se dedicam a transformar uma ideia em realidade. Law considera a TAR distintiva pelo fato desta insistir que as redes são materialmente heterogêneas, sendo a noção de redes heterogêneas um de seus conceitos fundamentais.

Latour (2001) argumenta que o “acordo modernista” separou Natureza e Sociedade, cientistas “duros” e sociais; e isto em nada contribui para as pesquisas sobre o mundo. Por isso rebate a noção de sujeito-objeto e vê na relação humano–não-humano uma forma de ultrapassá-la. “A dicotomia sujeito-objeto distribuía atividade e passividade de tal maneira que o que fosse tomado por um seria perdido pelo outro. [...] o par humano–não-humano não envolve um cabo de guerra entre duas forças opostas” (LATOURE, 2001, p. 171). Buscando tornar clara a ideia analítica que considera humanos e não-humanos como efeitos de redes heterogêneas, Law apresenta algumas exemplificações, como por exemplo

[...] uma máquina é também uma rede heterogênea - um conjunto de papéis desempenhados por materiais técnicos, mas também por componentes humanos tais como, operadores, usuários e mantenedores. Da mesma forma um texto. Todas essas são redes que participam do social. E o mesmo é verdade para organizações e instituições: essas são papéis, ordenados mais ou menos precariamente segundo certos padrões, desempenhados por pessoas, máquinas, textos, prédios, cada um dos quais pode oferecer resistência (LAW, 1992, 384).

De acordo com a abordagem da TAR, as entidades são “redes ordenadas, mais ou menos precárias, de certos padrões de materiais heterogêneos cujas resistências foram superadas” (LAW, 1992, p.382). Estes ordenamentos são sempre precários e incompletos, uma vez que, a qualquer momento um ou mais de seus elementos constitutivos podem seguir suas próprias inclinações e saírem, abandonando a rede de relações, assim como novos elementos podem vir a se associar ao arranjo já ordenado. Ambas as situações conduzem a um reordenamento na rede de relações.

A noção de *tradução* (ou *translação*) está no centro do dispositivo teórico da TAR. O termo refere-se “ao trabalho pelo qual os atores modificam, deslocam e transladam seus variados e contraditórios interesses” (LATOURE, 1999b, p.311) no sentido de alcançarem uma



comunhão de interesses. Trata-se de um movimento constante em que os atores (individuais ou coletivos, humanos e não-humanos) vão traduzindo suas linguagens, seus problemas, suas identidades ou seus interesses para os dos outros.

Segundo Corcuff (2001, p. 113), as múltiplas atividades do processo de tradução – estratégias concorrentes, confrontações nas provas de força, elaboração de dispositivos de interesse e de pontos de passagem obrigatórios, que serão definidos adiante – são então trabalhadas a fim de selar alianças e associações entre atores e, sobretudo, visando à emergência de porta-voz destas associações. Trata-se de um trabalho contínuo para manter a cadeia resistente a todas as tentativas de desagregação porque, segundo Latour (2000), devemos ter em mente que “qualquer cadeia construída só será tão forte quanto seu elo mais fraco” (LATOUR, 2000, p. 204). A noção de translação ou tradução é fundamental para entendermos o que se passa no nível das redes de atores (*ator-rede*), onde “interesses em jogo são traduzidos, deslocados, desviados a fim de poderem mobilizar outros atores” (MORAES, 2004, 326).

Na TAR, as noções de rede e translação caminham juntas, uma vez que o termo *rede*, na acepção da TAR, “designa fluxo de translações” (LATOUR, 2012, p. 193). De uma forma clara e sucinta, Ramos (2009)⁵ descreve a interligação destes conceitos,

A TAR utilizou o vocábulo “tradução” para indicar a conexão que acontece entre atores e que transporta transformações, no sentido de levar determinado ator a executar alguma ação. Já o conceito de “rede” engloba o conjunto de traduções que ocorrem entre os atores, sendo que este é o conjunto que compõe o tecido social (RAMOS, 2009 *apud* SOARES, 2012, p.33).

A TAR é antes de tudo um método, um caminho no sentido de reagregar o social, de traçar os rastros deixados pelos atores-rede. Um caso seminal do uso da TAR foi apresentado por Michel Callon em 1986. Neste estudo, Callon descreve a controvérsia científica e econômica sobre o declínio da população de vieiras na Baía de St. Brieu e as tentativas de três biólogos marinhos para desenvolver uma estratégia de conservação da população de vieiras naquela baía. Para tal, apresenta de forma sistematizada o conceito de tradução ou translação, mostrando que “translação é um processo, nunca uma realização completada, finalizada, e que

⁵ RAMOS, E. Remontando a política pública: a evolução da política nacional de informática analisada sob a ótica da teoria ator-rede. Tese (Doutorado em Administração da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas). Rio de Janeiro, EBAPE-FGV, 2009.



esta pode falhar” (CALLON, 1986, p.1), onde se pode observar quatro distintos momentos – Problematização, *Interessement*, Alistamento e Mobilização.

O momento da *problematização* é aquele em que o construtor de fatos ou artefatos realiza um duplo movimento no sentido de promover seus interesses e tornar-se indispensável, ou seja, tornar-se um Ponto de Passagem Obrigatório (PPO) na rede de relacionamentos da qual fará parte. Segundo Paiva (2004), “embora conceitualmente as redes não tenham meio ou centro, elas podem ter pontos de passagem obrigatórios [...], estes são pontos de convergência, são focos, são regiões de coagulação” (PAIVA, 2004, p. 21), onde segmentos da rede aparentemente diferentes devem se unir e passar indispensavelmente, a fim de resolverem uma determinada situação ou problema de interesse, os quais, embora possam ser distintos, dizem respeito ou afetam, a princípio, a todos os atores envolvidos e identificados. A formulação da questão ou do problema e a identificação dos atores e de suas identidades, bem como a proposta apresentada para “resolver” tal questão ou problema, são fundamentais para se eleger um PPO.

O momento de *interessement* é aquele em que os construtores de fatos e artefatos efetuam um grupo de ações pelas quais buscam impor e estabilizar a identidade dos outros atores, além dos relacionamentos imaginados (previstos) na problematização e que ainda não foram testados. Para Callon (1986), “interessar outros atores é construir mecanismos que podem ser colocados entre eles e todas as outras entidades que queiram definir suas identidades de outra maneira” (CALLON, 1986, p.9). Não necessariamente o *interessement* conduz a alianças, isto é, ao alistamento ou real envolvimento (*enrolment*) dos outros atores. O trabalho realizado pelos construtores de fatos e artefatos no sentido de alcançar este envolvimento, passa por uma série de negociações multilaterais, provas de força e truques necessários para definir e coordenar os papéis inter-relacionados, de tal forma que estes sejam aceitos pelos atores.

Em geral, durante o *interessement* e o alistamento (*enrolment*) dos atores, somente alguns poucos indivíduos, sejam do mundo social ou natural, serão considerados como representantes ou porta-vozes de suas coletividades. “O conjunto de métodos utilizados pelo construtor de fato ou artefato para garantir que os porta-vozes, supostamente relevantes, sejam capazes de representar suas coletividades, de forma a não serem traídos por eles mais tarde” (CALLON, 1986, p. 1, grifo nosso) corresponde ao momento do processo de translação, denominado *mobilização*.



“Executar a Teoria Ator-Rede” é um experimento cercado de incertezas e desafios. A escolha sobre quais atores seguir, principalmente em razão da indeterminação *a priori* dos mesmos, uma vez que estes vão surgindo inesperadamente à medida que vamos retrçando a rede; a escolha quanto o ponto ou porta de entrada na rede; o cuidado em não se desviar de uma das principais orientações metodológicas da Teoria Ator-Rede – “Registrar e não filtrar, descrever e não disciplinar” (LATOUR, 2012, p.57) indicam parte destas incertezas e desafios para se “fabricar” um bom relato ator-rede, o qual, para Latour (2012, p. 189), “é aquele que tece uma rede”. No entanto, é importante perceber que a “rede não é aquilo que está representado no texto, mas aquilo que prepara o texto para substituir os atores como mediadores” (LATOUR, 2012, p. 192). Intermediários e mediadores são outras noções que fazem parte do vocabulário da TAR.

Um intermediário, no léxico da TAR, “é aquilo que transporta significado ou força sem transformá-los; uma caixa-preta que funciona como uma unidade, embora internamente seja feita de várias partes” (LATOUR, 2012, p.65). Ao contrário dos intermediários, os mediadores, “não podem ser contados como apenas um, eles podem valer por um, por nenhuma, por várias ou uma infinidade” (LATOUR, *op.cit.*). Em outras palavras, para os mediadores, “o que entra neles nunca define exatamente o que sai”; “eles transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam” (LATOUR, *op.cit.*).

4. EXECUTANDO A TEORIA ATOR-REDE – de um Bilhete ao BI

“Temos necessidade de mecanismos de consultas e de relatórios com ‘uma cara gerencial’ sobre os dados orçamentários e financeiros”. Esta demanda chegou em 2005 através de um bilhete entregue em mãos pelo *Superintendente de planejamento e finanças* em exercício ao *Coordenador da Unidade* que, na ocasião, desempenhava um importante papel institucional, qual seja, prover soluções de TI para apoio das atividades fins da instituição. Papel este que se encontrava fragilizado em face do descontentamento declarado por parte da *Administração Central*. Neste cenário político, o bilhete entregue bem como os motivos pelos quais ele fora escrito mostraram-se, segundo a percepção do *Coordenador* em questão, como sendo uma oportuna possibilidade para a formação de um novo elo, reforçando assim a relação entre a *Unidade* e a *Administração Central*.



Convocado pelo *Coordenador* da *Unidade* e convencido por um discurso sagaz vinculando o momento político delicado e o desafio profissional em desenvolver uma solução de TI para a área de orçamento e finanças, o *Analista de TI (Analista)* que liderava uma equipe envolvida no desenvolvimento de um sistema de informação para uso interno à *Unidade* fez um desvio no planejamento de suas atividades em curso, direcionando seu grupo para o novo projeto “negociado” – o sistema de informação de gestão e orçamento para apoiar as tomadas de decisão do *Superintendente de planejamento e finanças*, que foi nomeado de sistema SGO. Considerando o vocabulário da Teoria Ator-Rede, este primeiro movimento realizado pelo *Coordenador* correspondeu a uma tradução ou translação supostamente bem-sucedida, uma vez que em sua problematização, este último não só arregimentou aliados em torno de seu interesse – “melhorar” a relação política entre a *Administração Central* e a *Unidade* que coordenava, como também, juntamente com o *Analista*, conseguiram arregimentar novos atores em torno de seus interesses. Para conseguir arregimentar tais aliados, o *Coordenador* teceu uma rede envolvendo o *Analista de TI* e seu grupo a gestores, discursos, profissionais de TI, poder, desafios, futuro, política, orçamento, desapontamento, banco de dados, entre diversos outros elementos materiais e imagéticos.

Negociado o desvio, o *Analista* e sua equipe passaram a direcionar esforços para a construção do sistema SGO. Tal desvio mostrou-se claramente como sendo uma estratégia para atender interesses diversos, sendo alguns explicitamente apresentados e outros percebidos ou desvelados paulatinamente ao longo do desenvolvimento do sistema de informação, que logo depois do recebimento do bilhete, foi iniciado. O desenvolvimento do sistema SGO foi permeado por conflitos de interesses, disputas de poder, tensões, pressões, críticas, dificuldades de interação e comunicação, escassez de recursos, deficiências de infraestrutura e algumas limitações impostas pelas tecnologias adotadas ao ponto deste não ter sido efetivamente considerado como concluído. No entanto, a despeito das diversas dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do sistema SGO, o grupo de profissionais que trabalhara na construção deste sistema realizou uma série de translações no sentido interessar, mobilizar aliados em torno de uma nova proposta percebida pelo grupo como sendo uma solução alternativa tecnológica para atender as expectativas dos gestores com relação aos mecanismos de consultas e de relatórios sobre os dados orçamentários e financeiros – a construção de um sistema de *business intelligence*.



No final de 2008, a relação entre a *Unidade* e a *Administração Central* passava por novo momento delicado e tenso em função de inúmeros novos acontecimentos. Um deles foi a decisão da retirada do papel e da responsabilidade da *Unidade* quanto ao desenvolvimento e manutenção dos sistemas de informação institucionais, sendo estes últimos definitivamente transferidos para a *Administração Central*, mas especificamente, transferidos para a recém criada *Superintendência de TI* (STI).

A base de conhecimento e experiências adquiridos durante o desenvolvimento do sistema SGO juntamente com o avançado entendimento sobre os procedimentos de extração dos dados do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI), bem como a semântica dos dados e relacionamento deste último, propiciou, segundo o *Analista de TI*, a criação de um pequeno DW para o orçamento, respeitando-se as normas e orientações do SIAFI.

Como efeito resultante do entrelaçamento de uma gama de elementos (técnicos, sociais, emocionais, financeiros, políticos), a construção do protótipo do sistema de BI para o orçamento foi apresentado em dezembro de 2008. O *Analista* e seu grupo procurando traduzir seus interesses e os interesses dos porta-vozes da *Superintendência de planejamento e finanças*, de forma que estes últimos percebessem o sistema de BI proposto como um PPO para os gestores daquela superintendência, ou seja, que percebessem esse artefato como o meio preferencial e indispensável para a obtenção de informações gerenciais para as suas tomadas de decisão, lançaram mão de um série de artifícios discursivos, documentais e midiáticos, como por exemplo, apresentaram uma mídia (um CD) contendo uma série de possíveis e atraentes consultas e alguns resultados que poderiam ser obtidos a partir do sistema de BI e também elaboraram um documento denominado Projeto Mago – Modelo de Apoio à Gestão Orçamentária – que tecia estrategicamente algumas relações entre diversos e heterogêneos elementos: acordos selados, problemas e necessidades informacionais, desejos, expectativas, riscos, investimentos etc.

A produção da mídia e do documento foram inscrições ou artefatos com finalidades específicas utilizados pelo *grupo* liderado pelo *Analista* para realizar novo movimento no sentido de transladar interesses, ou seja, “ao mesmo tempo oferecer novas interpretações desses interesses e canalizar as pessoas para direções diferentes” (LATOURE, 2000, p. 194) e inovadoras. Caso o *grupo* fosse bem-sucedido nesta translação, aumentariam as chances não só



de levar o artefato construído a ser percebido como indispensável para a tomada de decisão pelos gestores, como também do grupo vir a ser reconhecido institucionalmente como sendo “*grupo de BI*”. Várias outras estratégias para arregimentar aliados foram traçadas – reuniões, apresentações performáticas com gráficos e muitos números, realização de *workshop*, etc.

Em novembro de 2010 foi entregue a primeira versão do sistema de BI – agora nomeado como BI-Orçamentário – que possibilitava a obtenção de algumas medidas de interesse (negociadas anteriormente) e a combinação ou cruzamento destas medidas sob várias perspectivas, considerando-se o intervalo de tempo da série histórica armazenada. A entrega desta versão foi realizada na presença do *Diretor de sistemas de informação da STI* – que, na ocasião solicitou aos “interessados” da *Superintendência de planejamento e finanças* a realizarem testes e avaliações do sistema. No entanto, houve um *feedback* mínimo com relação aos testes e validação do sistema, como também agravava-se a baixa interação entre os envolvidos, os desenvolvedores (os analistas de BI) e a maioria dos *stakeholders*.

Nesse meio tempo, o *Analista* e seu grupo buscaram expandir a rede sociotécnica em torno do *Business Intelligence*. Nessa direção, alguns movimentos de translação foram realizados. Um deles foi a “maquinação” de uma proposta para o desenvolvimento de um sistema de BI para a área de saúde do trabalhador. Para tal, buscaram arregimentar novos aliados. humanos e não-humanos (gestores da área de saúde, médico porta-vozes dos “trabalhadores doentes”, gráficos “denunciadores do absenteísmo”, as doenças, legislação etc.) na tentativa de tornar o sistema de BI proposto como sendo um indispensável artefato tecnológico informacional a ser utilizado para subsidiar as tomadas de decisão dos gestores daquela da área de saúde do trabalhador, que na ocasião, indicaram haver uma deficiência na obtenção de informações para a tomada de decisão. Um dos exemplos apresentados, estava relacionado a deficiência de obtenção de informações e geração de conhecimento a respeito do absenteísmo – uma questão que vem sendo fortemente discutida em âmbitos institucionais, em particular, no âmbito das instituições públicas federais.

O trabalho voltado para a construção de sistemas de BI não ficou limitado aos dois sistemas elencados acima. Inúmeros foram os movimentos de translação realizados pelo grupo envolvido neste tipo de solução. Somente em alguns poucos momentos, tais movimentos pareceram aproximar o grupo do alcance de seus interesses, quais sejam: mostrar e convencer inicialmente alguns gestores da Universidade quanto ao potencial dos sistemas de BI, de tornar



este tipo de artefato tecnológico como sendo um PPO para apoiar as tomadas de decisão e de serem reconhecidos institucionalmente como sendo o “grupo de BI”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que o principal resultado deste trabalho cujo principal objetivo foi (re)traçar a rede sociotécnica da construção de um artefato tecnológico informacional está na produção da narrativa em si. Espera-se que a narrativa apresentada tenha propiciado alguma visibilidade aos movimentos, fluxos de translações, bem como as inúmeras associações feitas e desfeitas ao longo da construção do artefato tecnológico estudado. Ao retraçar a rede sociotécnica do sistema de BI para o orçamento e finanças foi possível perceber que a construção do mesmo foi permeada por conflitos de interesses, disputas de poder, tensões, pressões, críticas, escassez de recursos, deficiências de infraestrutura, limitações impostas pelas tecnologias adotadas, etc. Percepções estas, que dificilmente seriam alcançadas sem a utilização da lente teórica da Teoria Ator-Rede e a calibragem do ângulo de aproximação da mesma de forma a apreender parte da riqueza de detalhes que retornaram em cena enquanto se seguia os rastros deixados pelos atores.

A utilização da abordagem proposta pela TAR se apresenta como instrumento analítico adequado para se refletir sobre a construção de artefatos tecnológicos como sendo efeito de imbricações indissociáveis entre o “técnico”, “o social”, o “político” e que sua construção se realiza através de um plexo de relações entre diversos e heterogêneos elementos, sendo permeada por conflitos de interesse e disputas de força e poder.

Ao trazer visibilidade à rede sociotécnica do artefato tecnológico, foi possível também desvelar algumas dificuldades e problemas estreitamente relacionados aos meios e modos de produção, organização, armazenamento e acesso aos dados e informações bem como aos seus impactos nos processos decisórios.



REFERÊNCIAS

BUCKLAND, Michael Keeble. **Information and information systems**. New York: Praeger, 1991.

CALLON, Michel. Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St. Briec Bay. In: LAW, John. (Ed.). *Power, action, and belief: A new sociology of knowledge?* London: Routledge, 1986.

CAPURRO, Rafael ; HJORLAND, Birger. **O Conceito de Informação**. Belo Horizonte, v. 12, n. 1, jan./abr., 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-99362007000100012>>. Acesso em: 23 mai. 2013.

CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias: construções da realidade social**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2001. 206p.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélide. O caráter seletivo das ações de informação. **Informare**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 7-31, 1999.

LARA, M. L.G. Documento e significação na trajetória epistemológica da ciência da informação: In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS DA INFORMAÇÃO: DOCUMENTO, GÊNESE E CONTEXTOS DE USO. 1., 2010, Niterói. **Anais ...** Niterói: REDART, 2010

LATOUR, Bruno. The powers of association. In: LAW, J. (Ed.). *Power, action and belief: a new sociology of knowledge*. London: Routledge, 1986.

_____. *Pandora's hope: essays on the reality of science studies*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

_____. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Bauru: Edusc, 2012.

LAW, John. Notes on the theory of the actor-network: ordering, strategy and heterogeneity. **Systems Practice**, New York, v. 5, n. 4, p. 379-393, 1992.

MORAES, Marcia. A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, ago. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702004000200006>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

NEGASH, S. Business intelligence. *Communications of the Association for Information Systems*, [S. l.], v. 13, p. 177-195, 2004. Disponível em: <<http://site.xavier.edu/sena/info600/businessintelligence.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

OLSZAK, Celina M. ; ZIEMBA, Ewa. Approach to building and implementing business intelligence systems. **Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and**



Management, Santa Rosa, CA, v. 2, p. 135–148, 2003. Disponível em: <<http://www.ijikm.org/Volume2/IJIKMv2p135-148Olszak184.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

ORLIKOWSKI, Wanda J. ; BAROUDI, Jack J. Studying information technology in organizations: research approaches and assumptions. Rochester, NY: SSRN, 1990. (Information Systems Working Paper Series).

ORLIKOWSKI, Wanda J. ; IACONO, C. Suzanne. Research commentary: desperately seeking the ‘IT’ in IT research – a call to theorizing the IT artifact. *Information Systems Research*, Providence, RI, v. 12, n. 2, p. 121–138, jun. 2001. Disponível em: <<http://isr.journal.informs.org/content/12/2/121.full.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

PAIVA, Eduardo Nazareth. **A FNM e a indústria automotiva no Brasil**. 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação) – COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

PAPADOPOULOS, Thanos ; KANELLIS, Panagiotis. Understanding the role of stakeholders during business intelligence implementations: an actor-network theory perspective. **International Journal of Information and Decision Sciences**, Olney, v. 3, n. 1, p. 85–105, 2011.

SOARES, C. D. M. **Análise da rede de atores na trajetória de implantação de lan houses no Brasil e seu possível papel de agente propiciador de inclusão digital**. 2012, 135 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9960/Dissert_CarlaSoares_Final_2012.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06 mai. 2013.

TURBAN, Efraim ; SHARDA, Ramesh ; ARONSON, Jay E. ; KING, David. **Business intelligence: um enfoque gerencial para a inteligência do negócio**. São Paulo: Artmed, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso - planejamento e métodos**. São Paulo, Artmed, 2006.

WINNER, Langdon. Do artifacts have politics? In _____. (Ed.). **The whale and the reactor – a search for limits in an age of high technology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.



A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR/TUTOR NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA-EAD

SANTO, Janete Araci do Espírito

Estudante de Doutorado do Programa de Cognição Linguagem-UENF/RJ

janeteesanto@hotmail.com

PENCINATO, Geucineia de Souza

Coordenadora de Língua Portuguesa na SEEDUC-RJ

neiapencinato@hotmail.com

SILVA, Liliane Alves da

Professora da rede FAETEC-RJ

liliansilvalves@gmail.com

MONTANÉ, Fermín Alfredo Tang

Professor do Programa de Cognição e Linguagem

Universidade Estadual do norte Fluminense Darci Ribeiro-UENF

alfredot71@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar as questões relativas à função do Professor/tutor na modalidade de Ensino a Distância (EAD). Percebeu-se que quando se fala em EAD, há muitas questões a serem observadas e discutidas, porém, neste trabalho abordaram-se com maior ênfase as relações estabelecidas pelo uso das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) e o trabalho do tutor por acreditar-se que estes são os principais elementos capazes de viabilizar a formação dos alunos na modalidade em questão. Concluiu-se que o sucesso do curso a distância depende, em grande parte, do professor-tutor, uma vez que seu papel no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) colabora para o sucesso da vida acadêmica, profissional e pessoal do aluno.

Palavras-chave: Ensino, EAD, Tecnologias.

ABSTRACT: This article aims to analyze issues relating to the role of teacher / tutor in the school modality of Distance Learning (ODL). It was noticed that when it comes to distance education, there are many issues to be observed and discussed, however, this work is approached with greater emphasis on relationships established through the use of new information and communication technologies (ICT) and the tutor work for to believe that these are the main elements which will allow the training of students in the sport in question. It was concluded that the success of the distance learning course depends largely teacher -tutor, since their role in the Virtual Learning Environment (VLE) contributes to the success of academic, professional and personal student.

Keywords: Teaching. Distance education. Technologies.



INTRODUÇÃO

Diante do atual modelo econômico-político-social, emerge da sociedade uma grande demanda por formação contínua¹ e continuada² e a consolidação da Educação a Distância (EAD). A EAD apresenta-se como uma opção de ensino extremamente apropriada para atender às necessidades educacionais decorrentes das mudanças do mundo moderno e, por ser considerada como uma alternativa para o processo educacional, ela atende à crescente demanda por mais educação.

Pensar em Educação supõe conscientizar-se de que, hoje, é preciso contextualizar o processo de ensino e de aprendizagem nas várias modalidades de ensino, situando o aluno no cenário contemporâneo do qual faz parte e onde atua. Sendo assim, a modalidade EAD vem contribuir com um grande número de cidadãos que, por diversos motivos, não têm a oportunidade de estar nas aulas presenciais, mas se dispõem de uma nova modalidade de aprendizagem.

A EAD constitui-se de aulas não presenciais ou com poucos encontros presenciais. A comunicação professor/aluno pode ser feita por múltiplas vias, que são ampliadas em meio aos avanços tecnológicos, como a Internet (com plataformas, chats, tira-dúvidas online), em algumas instituições pelo correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax, o celular, o iPod, o computador, entre outras tecnologias semelhantes. Por isso é considerada uma modalidade alternativa para superar limites de tempo e espaço.

Dessa forma, pode-se constatar que o significado da EAD consiste na relação educativa que é estabelecida entre o aluno e o professor, que não é direta, mas mediada pelas tecnologias.

¹ Formação contínua acontece por meio das próprias questões das salas de aula, projetos políticos pedagógicos, planejamentos das aulas, relação aluno e professor, metodologias escolares, enfim, a possibilidade de um canal constante de reflexão sobre a prática pedagógica.

² Formação continuada é frequentemente entendida como “capacitação” e até como “treinamento”, “reciclagem” e outras conotações.



1. A EAD NO BRASIL

1.1. A legalização da EAD no Brasil

Atualmente a modalidade de ensino a distância –EaD mostra-se tão dinâmica quanto à presencial, deixando de lado o preconceito de muitos povos, pois não se trata de uma forma facilitada de adquirir diplomas, tampouco de formação de baixa qualidade. A EAD é um sistema que atende as necessidades de um público específico e está abrangendo cada vez mais segmentos.

No Brasil, devido à extensão territorial do nosso país e a fatores, como irregularidade na distribuição populacional e desigualdade econômica nas regiões, houve uma grande procura pelos cursos à distância, o que proporcionou a expansão desta modalidade de ensino.

E com o crescimento exponencial da informação e do conhecimento, no início do século XX, o ensino a distância desponta com cursos profissionalizantes por carta, rádio e, mais tarde, pela TV. Com a chegada do computador e da internet, eles se tornaram viáveis na graduação e na pós.

Assim que surgiu no Brasil, muitas foram as críticas e os pré-julgamentos por parte das pessoas que ainda não tinham conhecimento do funcionamento desta modalidade de ensino. Porém, aqueles que tinham ânsia de concluir seus estudos, abraçaram a novidade de forma que, ao concluírem seus cursos, tornaram-se referência para que outros se interessassem e buscassem conhecê-la melhor.

A promulgação da lei 9394/96, em seu artigo 80, e o decreto 5622 de 19 de Dezembro de 2005, regulamentando esse artigo, fortaleceram ainda mais a imagem dos cursos de EAD.

A Educação a distância foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 do Ministério da Educação, regulamentando o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entre outras disposições, determina que a educação a distância possa ser oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. Cabe, também, à União regulamentar requisitos para realização de exames e para registro de diplomas relativos ao curso.

O processo de solidificação da EAD no Brasil teve início com a Lei de diretrizes e Bases da Educação – LDB, 1996. Porém só foi estruturado a partir de 2000. Na referida lei, o poder público regulamenta e incentiva a modalidade com objetivos de suprir a necessidade de



formação de professores e proporcionar o acesso à educação básica para jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos presenciais.

No artigo 87 da LDB, aparece referência a três das principais vocações da EAD: a educação de jovens e adultos, a capacitação em exercício e a formação de professores. Percebe-se aqui a EAD como uma política de governo, com potencialidades para diminuir os problemas de acesso à educação e, também, como possibilidade de desenvolvimento de cursos de formação de professor, seja ela inicial ou continuada.

A EAD surgiu, também, como saída para suprir a demanda por formação superior no país, visto que havia uma necessidade de uma formação continuada por parte dos profissionais da educação para enfrentar os desafios impostos pelas mudanças sociais, econômicas, tecnológicas. Criada em 2005, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) tinha como prioridade a formação inicial de professores da Educação Básica pública, além da formação continuada para os graduados. Aretio (1994) caracteriza a EAD como um sistema tecnológico de comunicação de massa direcional em que a interação pessoal professor/aluno em sala de aula é substituído por uma ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e pelo apoio tutorial, incentivando a aprendizagem autônoma do aluno.

Hoje, no Brasil, a situação educacional inspira um olhar mais atencioso por estarmos diante de um revolucionário mundo de tecnologias de comunicação e informação, possibilitando a quem quer que seja, mesmo diante de toda sua impossibilidade social, obter um ensino de qualidade.

Segundo o professor Eurípedes Silva:

[...] O modelo de ensino centrado na sala de aula (limitada no tempo e no espaço) e no professor (detendo o conhecimento e a decisão do que e como ensinar), à frente de alunos passivos (meros recebedores de informação), tem os seus dias contados! (SILVA, 2007)

O que esperar de uma sociedade cada vez mais tecnológica, quando a informação e o conhecimento se tornaram cruciais para a qualidade de vida e matéria-prima para o desenvolvimento em todo o mundo? Acompanhar esse processo e não deixar a educação presencial como única forma de aquisição de conhecimento e visão de mundo, é um desafio para os adeptos da modalidade à distância.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR/TUTOR NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA-EAD
SANTO, Janete Araci do Espírito, PENCINATO, Geucineia de Souza, SILVA, Liliane Alves da,
MONTANÉ, Fermín Alfredo Tang



1.2. A Educação a Distância e os recursos tecnológicos

Para oferecer um curso em EAD, é necessário pensar numa estrutura que envolva todos os recursos materiais e de espaço adequados e necessários para apoiar e atender à proposta do curso dentro da modalidade em questão.

Há de se pensar na preparação do material didático, nos recursos humanos, na administração, organização do plano de ensino e das aulas e na distribuição das atribuições e responsabilidades em um novo formato de ensino. Este novo modelo de ensino se dá, além de outros meios de comunicação, com o uso do computador e o acesso à internet, utilizando um espaço denominado AVEA (Ambiente Virtual de Ensino/Aprendizagem).

Portanto, todo este processo de ensino/aprendizagem é mediado pelas novas tecnologias.

A EAD é tecida por meio de vários interlocutores que agem em momentos diversificados. Estes interlocutores são os professores-autores, os professores-formadores, os tutores presenciais (quando se trata da modalidade semipresencial) e/ou on-line e os estudantes. Cada um deles pode estar disperso em qualquer lugar, mas todos unidos pelo mesmo espaço virtual de ensino-aprendizagem.

Ela compõe-se, ainda, de vários instrumentos de busca de informações, de tira-dúvidas e de avaliação; enfim, na EAD, os princípios interativos estão relacionados com a amplitude e a complexidade do processo educacional, ainda que subjetivo, disponibilizado na plataforma *moodle*.

Para Moran (2007), não existe um modelo único de educação on-line, tampouco se pode impor um. Essa modalidade de educação também não se constitui com muita facilidade, mas sim com o tempo, custa caro e é um processo em que suas bases são acertadas através de experimentações com tentativas e erros (ALVES, 1998).

A EAD pode trazer, tanto para o aluno quanto para o professor, diferentes expectativas. Uma pesquisa do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – Abraead (2007) mostra que, por acreditarem que nesta modalidade de ensino haja poucas exigências e pouco investimento de tempo para os estudos, muitas vezes, “os alunos que se ‘aventuram’ a realizar cursos em EAD mudam sua opinião depois, por verificarem que não são cursos fáceis e de baixa qualidade, mas, ao contrário, exigem autonomia, tempo para estudo, realização de



muitas e complexas atividades” (FARIA, 2008, p. 8). E assim, por não se adaptarem a essa modalidade de ensino, acabam desistindo do curso.

Por outro lado, a expectativa inicial do professor da EAD pode não ser concluída se não houver de sua parte dedicação, planejamento e organização de todas as suas atividades, elementos essenciais para o estabelecimento da comunicação entre professor e aluno.

1.3. O papel do professor/tutor na modalidade EAD

Com a chegada da nova modalidade de ensino-EAD e a necessidade de um "educador virtual" que acompanhe o processo de autoaprendizagem e "cuide" de seus aprendizes, surge um novo perfil profissional, o Tutor, termo utilizado para o professor de Educação a Distância.

O termo professor, no Minidicionário Aurélio (2002), significa aquele que ensina. Assim ele é um orientador, aquele que ajuda o aluno a obter uma aprendizagem desejada, com a intenção de motivar, reforçar, corrigir e orientar o aluno de uma maneira integral (pessoal, acadêmica e profissional).

O professor que atua na EAD não pretende que o aluno simplesmente reproduza a informação que lhe é transmitida, ele o ajuda a ser o criador de sua própria aprendizagem, daí uma nova denominação para este novo profissional docente.

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação / Governo do Estado do Paraná, no material “Série Cadernos Temáticos” (2010).

[...] A palavra “tutor” tem sua origem no latim *tutore* e significa indivíduo encarregado legalmente de tutelar alguém, protetor, defensor. Buscando a significação para a palavra “professor”, encontramos no latim *professore* “aquele que ensina, mestre, lente”. Por isso, existe a aproximação dos termos tutor/professor. [...] Na verdade, o que caracteriza esse trabalhador é a sua função de mediador didático-pedagógico nos processos de aprendizagem. [...] “Guiar, orientar, apoiar” são atos e responsabilidades tanto do professor como do professor-tutor na modalidade à distância (CADERNOS TEMÁTICOS, 2010, p. 32):

Estando a titulação tutor ressignificada com o surgimento da EAD, esse novo sujeito torna-se essencial no processo de ensino e aprendizagem, considerado como um elo que auxilia na relação entre o aluno, o curso e o professor, o que pode trazer à expressão “ensinar a aprender” o significado denotativo. Considera-se, esse ator como um componente



indispensável no processo de ensino-aprendizagem no espaço virtual, colaborando no acompanhamento e no desenvolvimento do trabalho pedagógico, seja na interação individual ou coletiva de um determinado curso e/ou disciplina.

Destaca-se como uma das principais funções, na prática de tutoria, o estabelecimento e a constituição da estrutura que integra os componentes do processo de ensino e aprendizagem, que são: estudo, orientação pedagógica, incentivo e construção dos conhecimentos de modo autônomo e pessoal. Percebe-se, dessa forma, que a função desse ator do processo atinge uma dimensão docente que perpassa a aprendizagem. Nesse cenário, ele é capaz de oportunizar práticas solidárias e interativas, possibilitar a interação dos sujeitos de forma intencional.

Sendo assim, pode-se considerar o tutor como uma engrenagem capaz de estabelecer uma relação de troca com os alunos, aliado ao domínio do conteúdo técnico-científico. Seu trabalho deve partir de uma realidade educacional, abrangendo todos os que estão envolvidos no processo, despertando nos demais componentes do processo um sentimento de cooperativismo.

Segundo Castro e Mattei (2008, p. 6), o tutor “é guia de um novo modelo de aprendizagem e tem que utilizar toda sua habilidade para desenvolver o espírito de comunidade on-line”. De acordo com Soek; Haracemiv (2008, p. 8), as várias funções atribuídas ao tutor é que o torna o principal mediador na educação a distância.

Para Palloff e Pratt,

[...] esse novo profissional é um dos personagens-chave do processo educativo na EAD. Além de mediador das ações pedagógicas e de interação entre professores, alunos e conteúdos, deve atuar como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, voltado para a concretização dos princípios de autonomia e contribuindo para a constituição de espaços colaborativos de aprendizagem (PALLOFF e PRATT, 2002).

Para Neves e Fidalgo (2008), nessas relações funcionais, parece não haver, ainda, uma regulamentação clara em torno da atividade do profissional de tutoria e docência virtual, o que pode vir a ser definida diante das demandas firmadas com a estabilização da EAD no cenário educativo.

Por isso, deve-se cuidar para que este ator não perca a sua identidade de professor, mas que possa desenvolver as habilidades e competências apropriadas para atuar o ambiente virtual,



pois é importante ressaltar que para qualquer uma das funções citadas por Belloni (2001), a docência em EAD exige formação pedagógica, tecnológica e didática.

A formação pedagógica refere-se às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria e inclui o domínio de conhecimentos relativos ao campo específico da pedagogia, isto é, aos processos de aprendizagem e de conhecimentos oriundos da psicologia, ciências cognitivas e ciências humanas.

A formação tecnológica abrange as relações entre tecnologia e educação em todos os seus aspectos: a utilização dos meios técnicos disponíveis, que inclui a avaliação, a seleção de materiais e a elaboração de estratégias de uso, bem como a produção de materiais pedagógicos. Por fim, a formação didática diz respeito à formação específica do professor em determinado campo científico e à necessidade constante de atualização quanto à evolução da disciplina, atualização essa que deve estar relacionada com a dimensão tecnológica, pois deve referir-se também ao uso de materiais didáticos em suportes técnicos (BELLONI, 2001 b, p. 88 -89).

Além de todas essas competências exigidas ao tutor, ele precisa, também, ter formação em Nível superior, com formação específica de acordo com o curso do qual será tutor e ser pós-graduado preferencialmente na área; possuir experiência profissional, ou seja, experiência docente preferencialmente no Magistério Superior; ter conhecimento de informática e das ferramentas de processamento de texto e de internet; ter um bom domínio das habilidades comunicativas – expressar-se verbalmente de forma clara e objetiva, demonstrando raciocínio lógico e capacidade de diálogo, buscando entender e ser entendido pelo interlocutor; e, ainda, apresentar motivação/comprometimento, demonstrar entusiasmo, interesse e envolvimento pelas tarefas executadas.

Diante de tantas atribuições destinadas ao professor de EAD e das considerações tecidas por Belloni (2001), cabe, nesta ocasião, fazer um paralelo, apresentando os diferentes papéis entre o professor no ensino tradicional, presencial, com caráter “formador”, “o mestre” e o professor no ensino à distância, diante das novas tecnologias, com caráter “pesquisador”, “o parceiro”, que pode contribuir com o aluno tanto no ensino presencial quanto no ensino à distância.

A efetivação do papel do tutor como agenciador do conhecimento se dá mediante o exercício da docência em ambientes virtuais de aprendizagem.



O tutor precisa melhorar suas competências profissionais e metodológicas de ensino; além da própria reflexão e atualização sobre o conteúdo da matéria ensinada, precisa estar em estado permanente de aprendizagem (KENSKI, 2005, p. 88).

O professor disposto a mudar seus paradigmas está fadado a desempenhar múltiplas funções, redefinindo o seu papel de docente. Ele deixa de ser o detentor do saber para tornar-se parceiro de seus alunos, apesar das funções de ambos os atores ainda serem diferentes, eles tornam-se integrantes de um mesmo palco.

Enfim, quanto maior for o número de profissionais de educação comprometidos com o ensino-aprendizagem, maior também a possibilidade de melhorar a qualidade de ensino. O trabalho do tutor deve primar pelo seu objetivo, que é constituir instrumentos para a construção do conhecimento.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Consideradas como características de educação a distância destacam-se como recursos contundentes as novas tecnologias da informação e Comunicação - TICs. Elas trazem para a Educação a Distância novas formas de comunicação que rompendo as fronteiras geográficas podem auxiliar no processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Litto (2003), “quem busca um curso não presencial quer interatividade. É preciso que os organizadores pensem em criar um ambiente de aprendizagem estimulante, com animações, simulações, formas que façam o aluno entender a concretização daquele conhecimento” (p.74),

Para Scheer (1999), a democratização do saber e a introdução de novas formas de ensino são um fato importante no mundo inteiro.

As TICs compõem-se, ainda, de vários instrumentos de busca de informações, de tira-dúvidas e de avaliação; enfim, na EAD, os princípios interativos estão relacionados com a amplitude e a complexidade do processo educacional disponibilizado na plataforma *moodle*.

A Educação a Distância abarcou os recursos disponibilizados pelas TICs trazendo grandes benefícios para o ensino, buscando possibilidades de comunicação e de interação entre



tutores e alunos. Essas estratégias utilizadas estão alcançando grande representatividade nesta nova modalidade de ensino.

Pereira e Moraes corroboram a parceria EAD e TICs ao citar que:

A Educação a Distância – EAD, concebida para ir além da perspectiva de capacitação de pessoas, é, também, um processo educacional formador do indivíduo, contribuindo para sua emancipação e para o exercício pleno da cidadania. Não pode ser vista somente para contemplar soluções que atendam às demandas coletivas da sociedade. (PERERIA e MORAES, 2009, p. 65).

28

Para Lévy (1999), a EAD veio para beneficiar com qualidade e funcionalidade os indivíduos com certas necessidades, dando a todos a oportunidade de estudarem, formarem-se e tornarem-se cidadãos íntegros e dotados de todas as suas capacidades sociais e cognitivas bem desenvolvidas.

Segundo Madeira (2007), na EAD, o aluno é o construtor do seu próprio conhecimento, tornando-se o sujeito ativo em sua formação. Esta modalidade de ensino torna o aluno responsável pelo seu aprendizado, pois as trocas de experiências entre tutores e alunos não são feitas em salas de aula, mas em um novo formato de comunicação.

Portanto, há de se ressaltar que as tecnologias utilizadas na modalidade EAD são instrumentos que favorecem tanto no trabalho pedagógico como na construção do conhecimento, que construído através do diálogo e de trabalhos em grupos pode superar as formas tradicionais de ensino e trazer ao cidadão o bem estar social.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

O sucesso dos cursos na modalidade EAD, assim como qualquer outra experiência, não depende apenas da tecnologia utilizada para obter o êxito esperado, devido a diversos fatores alheios ao meio tecnológico utilizado. Porém, urge afirmar que, com o auxílio das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), originadas na década de 60 e consolidadas nos anos 90, tem-se observado o crescimento do ensino à distância.

As NTIC trouxeram transformações tanto na área da educação como no estilo de vida da sociedade do final do século XX e início do século XXI. Com a sua aplicação na EAD, pode-se

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR/TUTOR NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA-EAD
SANTO, Janete Araci do Espírito, PENCINATO, Geucineia de Souza, SILVA, Liliane Alves da,
MONTANÉ, Fermín Alfredo Tang



constatar a possibilidade de manter, de forma fácil e rápida, a interação entre os sujeitos do processo ensino/aprendizagem, podendo esta interação ser realizada por abordagens síncronas e assíncronas. Nas síncronas o professor e aluno utilizam o meio no mesmo instante; nas assíncronas, a interação pode ser realizada em momentos diferentes, independente da presença dos dois.

Porém, não se deve esquecer de que o domínio das novas tecnologias para uma grande parte dos indivíduos ainda representa um grande desafio, isso sem contabilizar as demais dificuldades que tramitam em outros níveis, tais como: falta de tempo para realizar tarefas propostas; alunos que trabalham muitas horas por dia, gerando muito desgaste e cansaço; problemas familiares; analfabetismo digital; dificuldade em utilizar ferramentas virtuais e fatalmente a falta de interação com o tutor.

Percebe-se que os alunos, apesar de se aventurarem na experiência de realizar um curso em EAD, ainda não estão suficientemente preparados para assumirem uma postura tão autônoma quanto se faz necessário nessa modalidade. Daí a necessidade de uma formação de tutores com uma visão humana que vai além das comunicações assíncronas que a tecnologia pode proporcionar.

CONCLUSÕES

Diante do contexto atual, a educação a distância mostra que veio para trazer importantes transformações no campo da docência e do aprendizado. Contudo, para que esse processo de mudança e adaptações seja realizado sem prejuízos, é necessário que este processo passe por aprimoramentos constantes, sendo estes, resultado de debates, estudos e pesquisas que visem minimizar possíveis carências e deficiências dessa “nova” modalidade.

Neste processo de EAD, o trabalho de tutoria é revestido de complexidade, exigindo competências técnicas, pedagógicas, comunicacionais, iniciativa e criatividade. Para isso, é necessária uma sólida formação profissional, levando a crer que nem todo professor poderá exercer essa função. Apesar da evolução desta modalidade de ensino estar abarcando diversos níveis de educação em nosso país, a nomenclatura “tutor” é, ainda, bastante nova na esfera educacional de EAD, surgindo e destacando-se nos estudos, relatos de profissionais dedicados às pesquisas de ensino a distância.



Alguns pesquisadores como Neder (2000), Oliveira (2003), Silva (2008), Azevedo (2008), e outros apresentam estudos sobre as características e funções desse novo profissional que atua nos cursos de EAD.

Vale ressaltar que o sucesso do curso a distância depende, em grande parte, do tutor, uma vez que a ele atribuem-se as conquistas e a formação do aluno. Isso implica pensar numa formação mais significativa deste profissional, haja vista a importância de sua função e a sua contribuição para o sucesso da vida acadêmica, profissional e pessoal do aluno.

Finalmente, consideram-se de grande importância as discussões apresentadas neste estudo, uma vez que trazem reflexões acerca da importância do tutor e do auxílio das novas tecnologias dentro do processo educativo a distância.

REFERÊNCIAS

ABRAEAD. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD). São Paulo: *Instituto Monitor* (com apoio da ABED– Associação Brasileira de Educação a Distância), 2007. 3.ed.

ALVES. J. R. M. (1998). Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem. Dia a dia. (1-16). [en línea]. In.: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/image/conteudo/artigos_teses/e_ad/informacao.pdf. Acesso em 21 Mar/ 2010.

ARETIO, Lorenzo Garcia. *Educacion a Distancia Hoy*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madri, 1994.

AURELIO, *O minidicionário da língua portuguesa*. 4ª edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7ª impressão – Rio de Janeiro, 2002.

AZEVEDO, Adriana Barroso de. Tutoria em EAD para além dos elementos técnicos e pedagógicos. Palestra apresentada no *III Seminário EAD – Ufes – Formação de professores, tutores e coordenadores de polos para UAB*. 22 a 24 set. 2008.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005a In.: http://portal.mec.br/seede/arquivo/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 14 fev. 2015

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR/TUTOR NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA-EAD
SANTO, Janete Araci do Espírito, PENCINATO, Geucineia de Souza, SILVA, Liliane Alves da,
MONTANÉ, Fermín Alfredo Tang



CASTRO, R. I. V. G. de.; MATTEI, G. (2008). Tutoria em EaD on-line: aspectos da comunicação que favorecem a interação sócio-afetiva em comunidades de aprendizagem. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. São Paulo, 7 (1), (1-22). [en línea]. In.: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2008/ARTIGO_22_RBAAD_2008_PESQUISA.pdf. (consulta 2010, 21 de março).

FARIA, E. T. (2008). Preparando docentes para o uso das TICS na escola. *Anais do XIV ENDIPE*. Porto Alegre: Editora da PUCRS. (1-11).

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2005.

LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência*. O Futuro do Pensamento na Era da Informática. São Paulo: Editora 34. 1999.

LITTO, F. Pedagogia sob medida. *Revista Galileu*, São Paulo, Maio, 2003.

MADEIRA, L.L. Políticas públicas de formação docente face à inserção das TICs no espaço pedagógico, in.: *Educação a Distância e formação de professores: relatos e experiências*. CCEAD PUC - Rio, 2007.

MORAN, J. M. (2007). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus.

NEDER, M. L.C. A orientação acadêmica na educação a distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, O. *Educação a distância: construindo significados*. Brasília: Plano, 2001.

NEVES, Inajara; FIDALGO, Fernando. *Docente virtual na educação a distância: condições de trabalho na rede privada de ensino*. SENEPT 2008.

OLIVEIRA, Gleyva Maria S. de. *O perfil de tutoria nos projetos de cursos a distância voltados para a formação de professores do ensino fundamental*. Cuiabá: Nead/UFMT, 2003.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artetemed, 2002.

PEREIRA, W.W.; MORAES, R. DE A. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA, A.M.; FIORENTINI, L.M.R.; RODRIGUES, M.A.M. (Org.). *Educação superior a distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede* (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. p. 65-89.

SCHEER, Sérgio. Meios interativos em educação a distância. In: POLAK, Y.S.; Martins, O.B.; Sá, R. *Educação a Distância: um debate multidisciplinar*. Curitiba, UFPR, 29 e 30 de julho de 1999.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR/TUTOR NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA-EAD
SANTO, Janete Araci do Espírito, PENCINATO, Geucineia de Souza, SILVA, Liliane Alves da,
MONTANÉ, Fermín Alfredo Tang



Série Cadernos Temáticos - Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. P111. Tutoria em EAD / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. – Curitiba -SEED – Pr., 2010. - 20 p. – (*Cadernos temáticos*) ISBN 978-85-8015-023-0

SILVA, Eurípedes. TADINI, Wilson. *Tecnologia e Educação*. In: Revista Gestão Universitária, ed. n° 109, 2007. In.: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php>>. Acesso em 10 mar de 2015.

SILVA, Marinilson Barbosa. *O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto da educação a distância, hoje*. Tese de doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

SOEK, A. M.; Haracemiv, S. M. C. (2008). O professor/tutor e as relações de ensino e aprendizagem na educação a distância. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, 7, (1), (1-11). [em línea]. In.: <http://www.aedi.ufpa.br/v4/arquivos/20090505112703.PDF>. (consulta 21 de mar/2014).

VOIGT, P.; Da, C. G.; Leite, L. S. (2004). Investigando o papel do professor em cursos de educação a distância. Anais do 11º Congresso Internacional de Educação a Distância. Salvador: ABED, (1) [em línea]. In.: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/143-TC-D2.htm>. (consulta 2010, 21 de março).



A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS NOS RELACIONAMENTOS DA FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA

ALMEIDA, Fabiano Carvalho
Especialista em Qualidade - PUC/PR
fabiano_c_almeida@hotmail.com

MOREIRA, Raquel Veggi
Estudante de mestrado do Programa de Cognição e Linguagem - UENF
rveggi@yahoo.com.br

CABRAL, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat
Mestre em Cognição e Linguagem - UENF
hildeboechat@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste estudo é abordar a influência das redes sociais digitais na família da contemporaneidade, por meio de uma revisão de literatura. A família, em tempos atuais, vem se transformando, acompanhando as evoluções ocorridas no mundo social e tecnológico. O modelo patriarcal de família de tempos atrás já praticamente não existe mais. São novos tempos, novas perspectivas e possibilidades. Novos arranjos, novos conceitos, novos núcleos familiares se formam todos os dias, independentemente de gênero, de tabus e preconceitos fixados na sociedade. Em meio a todas as transformações e evoluções sociais e tecnológicas, as famílias, de maneira geral, se rendem às redes sociais. Sejam pais, filhos, avós, todos estão conectados. Mas, ao mesmo tempo em que as redes sociais digitais propiciam encontros e reencontros, estreitam laços, encurtam distâncias, elas também individualizam. Os laços, antes presentes, de afeto, amizade, carinho, no cotidiano, será que tendem a desaparecer ou fortalecer?

Palavras-chave: Configurações de família. Redes sociais digitais. Relacionamentos.

ABSTRACT

The purpose of this study is to address the influence of digital social networks in the family nowadays, through a literature review. The family, in modern times, has been transformed, following the developments that have taken place in the social and technological world. The patriarchal model of family time ago practically no longer exists. Are new times, new perspectives and possibilities. New arrangements, new concepts, new families cores are formed every day, regardless of gender, taboos and prejudices established in society. Because of all the transformations and social and technological developments, families, generally, surrender to social networks. Are parents, children, grandparents, everyone is connected. But at the same time that digital networks provide social encounters and reenounters, narrow ties, shorten distances, they also individualize. Ties before present, affection, friendship, affection, in everyday life, will tend to disappear or strengthen?

Keywords: Family configurations. Digital social networks. Relationships.



INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea novos núcleos de família são construídos a todo o tempo, onde pessoas se unem por razões distintas, seja por afetividade, seja por conveniência, seja por pura vontade de viver em família.

A própria Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 226, tutela não apenas as famílias constituídas pelo casamento, com efeitos civis, mas também as uniões estáveis, sem necessariamente exigir que sejam confirmadas (ou reconhecidas) pelo matrimônio.

Outras formas de famílias, como as homoafetivas, também recebem proteção constitucional, mesmo com ausência de lei específica. Os tribunais brasileiros têm confirmado decisões nesse sentido, ou seja, o reconhecimento desse tipo de união, inclusive com efeitos patrimoniais.

Caracterizadas as configurações da família contemporânea brasileira, interessa-nos abordar a influência das redes sociais digitais nos relacionamentos da família moderna. As redes sociais digitais são ferramentas que possibilitam encurtar distâncias e aproximar pessoas. Por outro lado, podem gerar distanciamento ou mesmo individualizar.

Todos estão e vivem de alguma maneira conectados, com exceção daqueles que não têm acesso à internet. As redes sociais atraem desde as crianças até os pais. O diálogo passa a ser através de equipamentos eletrônicos e a presença física, o calor humano, o afeto entre os entes pode diminuir ou deixar de existir, ou ficarem relegados à segundo plano.

Será este o futuro das famílias? Se isolarem dentro de um mesmo espaço? Será que as redes sociais digitais são apenas um modismo, ou vieram para ficar? É o mundo das tecnologias que permite um maior ou um menor relacionamento entre seres humanos?

Por ser um tema complexo, que suscita discussões e muitas reflexões e, por isso, instigante, é que optamos por abordá-lo, através de uma revisão bibliográfica.

1. FAMÍLIA NA CONTEMPORANEIDADE

A noção de família foi redefinida ao longo do tempo. No início do século passado, a família era constituída exclusivamente a partir do casamento, único preceito existente para tal. Como desdobramento dessa concepção unívoca da família, o casamento tinha o condão de



moralizar as relações sexuais entre homem e mulher, pois só por meio dessas é que era possível conceber filhos legítimos (DONIZETTI, 2007).

A sociedade, com o passar dos anos, foi se modificando, igualmente a concepção de família, que foi assumindo outras formas e maneiras de se constituírem além do convencional, ou seja, como antes, a família só poderia ser constituída por homem e mulher e filhos através do casamento civil e religioso.

Atualmente, as famílias são constituídas de diferentes maneiras, como as famílias monoparentais, como entidade familiar o núcleo formado por pessoas sozinhas, como solteiros, descasados, viúvos entre outros, que vivem com sua prole, sem a presença de um parceiro afetivo; a família homoafetiva que, até bem pouco tempo atrás ainda não obtinha o reconhecimento ou o contemplação no ordenamento jurídico brasileiro. Mesmo que, aos olhos da sociedade, esse tipo de família comece a ser visto com certa naturalidade, a matéria ainda exige uma análise mais cuidadosa, à luz das garantias constitucionais, em especial a dignidade da pessoa humana. São transformações conceituais abarcadas pela CF/88.

O artigo 226 e seus parágrafos determinam a proteção à família e explicitamente indicam como entidades familiares aquelas formadas pelo casamento ou união estável, sem contudo, impingir que esta última seja convertida em casamento formal (convencional). Por outro lado, contemporaneamente, outros núcleos familiares são formados, por exemplo, por mulheres ou homens solteiros, avós, tios e netos/sobrinhos, ou ainda por uniões de pessoas do mesmo sexo.

A família do novo milênio, ancorada na segurança constitucional, é igualitária, democrática e plural, não mais necessariamente casamentária, protegido todo e qualquer modelo de vivência afetiva e compreendida como estrutura socioafetiva, forjada em laços de solidariedade (FARIAS; ROSENVALD, 2015, p. 10).

Outros requisitos na família contemporânea, como estabilidade e ostensibilidade, também são apontados pela doutrina majoritária. Essa ruptura com um modelo necessariamente heteroparental é definitiva, fundada na chefia paterna, propicia o reconhecimento de novos grupos familiares, demonstrando a possibilidade de estruturas homoparentais (FARIAS; ROSENVALD, 2015, p. 11).

Mesmo que implicitamente, as garantias dos direitos individuais estão asseguradas pelo texto constitucional de 1988, com fundamento no princípio da dignidade humana e, portanto, os novos modelos de família inseridos na sociedade contemporânea também gozam desses



direitos que são “destinatários imediatos e mediatos os próprios indivíduos, pessoas humanas, merecedoras de tutela especial, assecuratória de sua dignidade e igualdade” (FARIAS; ROSENVALD, 2015, p. 10).

No entanto, a nova realidade a partir da qual se mostram as novas concepções de família carece de harmonização com o sistema jurídico brasileiro. Ou seja, embora os Tribunais brasileiros ou boa parte deles já tenham começado a reconhecer diferentes arranjos de família, ainda assim, faz-se necessária a regulamentação legal.

Silva traz uma concepção de família moderna, segundo Andrée Michel:

A noção de papel vinculado ao sexo ou à idade em função de critérios rígidos desapareceu. A família não é mais um pequeno grupo em função do qual os indivíduos representavam papéis predeterminados em razão de seu sexo ou de sua idade. A concepção da pessoa substitui aquele papel vinculado ao sexo ou à idade. O indivíduo é uma pessoa, um ser humano, que tem liberdade de escolher seus papéis, a fim de desenvolver todas as suas potencialidades. [...] Nesta concepção, inidentificável no nível dos comportamentos e dos papéis, o homem ou a mulher podem superar barreiras do sexo e assumir os papéis tradicionalmente atribuídos ao outro (MICHEL, 1975, p. 131 apud SILVA, 2014, p. 237).

O modelo patriarcal de família, como era antes no Brasil, já quase não existe mais. As convenções, por vezes, abrem espaços para novos núcleos denominados de família, como as uniões homoafetivas. “A procriação, o desejo de ter um herdeiro, como primeiro objetivo do casamento tradicional é substituído pela procura da intimidade e da felicidade ao mesmo tempo na relação entre pais e filhos e na relação conjugal” (SILVA, 2014, p. 238). Dessa colocação, podemos extrair que os casais formados com pessoas do mesmo sexo também desempenham papéis de mães e pais, com todos os direitos e deveres legais.

As famílias contemporâneas vêm criando novos conceitos, novos modos de viver, exibindo novas formas, se transformando, “num tempo histórico e social, para uma vida em comum e um fim, ou um esperado acontecer, da reprodução – biológica e social” (MOTTA, 1998, p. 13). Então, passou a criar novas articulações de gênero, e elaborar novos códigos sociais.

No entanto, emergem daí diferentes questões, como as relativas ao parentesco sanguíneo na maternidade e paternidade. As técnicas de reprodução conceptiva apartam a reprodução da sexualidade e rompem com o determinismo biológico, como também derrubam a certeza de que a mulher que pariu a criança seria naturalmente a mãe. Surge, então, a família



artificial “com personagens que se distinguem em mãe biológica (mãe que “empresta” o útero ou doa os óvulos), exercendo a maternidade substitutiva e o pai biológico (pai que doa os espermatozoides), cumprindo a paternidade genética. Do mesmo modo, se estabelecem a mãe e o pai sociais, aos quais cabem exercer a atividade de maternagem com o bebê” (GRADVOHL; OSIS; MAKUCH, 2014, p. 59).

São gerações futuras com origens incertas ou duvidosas, vidas que possivelmente clamem, de alguma forma, por respostas. Onde buscar respostas sobre sua origem? “Eu tenho duas mães”, ou “Eu tenho dois pais”? Ou nenhum? Não são divagações, são situações reais. São seres advindos de processos ou procedimentos tecnológicos, cuja consciência individual estará sempre pautada em um novo modelo sociocultural.

Também, com a mutação do conceito família, outras questões surgem, como a do relacionamento entre seus membros, reproduzidos por técnicas conceptivas ou não. Instala-se ainda, com exceções, a ausência de diálogo, atenuada por vários fatores e causas, como longas jornadas de trabalho dos pais, busca por melhor qualidade de vida, falta de tempo para dar atenção aos seus, dentre outros.

2. ESPAÇO DIGITAL: REDES SOCIAIS

Aliado a tudo isso, está outra causa, a tecnológica, a da comunicação, criada para facilitar a vida do ser humano, reduzir distâncias, ultrapassar fronteiras em tempo real. No entanto, a mesma tecnologia “criada” para aproximar, também afasta, isola entes que antes conversavam em ambientes presentes. Hoje, dedilham em seus teclados, isentos de emoções, de calor humano, de presença física, pais, filhos, avós, amigos e outros caros ao relacionamento diário. Ferreira Gullar (1989, p. 15) dizia que vivemos tempos “onde se torna cada dia mais clara a necessidade de despertar e cultivar o que há de humano no homem”.

Com o advento da internet, a globalização mundial foi acelerada. Fronteiras foram rompidas e os “mundos” começaram a se interagir. Ainda assim, a internet formada por uma extensa e complexa rede de computadores encurtou caminhos e uniu povos. E, nessa infinita teia, estão as redes sociais digitais, que podem produzir efeitos inimagináveis.

A clusterização das redes no espaço online aproxima grupos sociais que são, por si, diferentes ou heterófilos. Essa aproximação faz com que novas formas de conflito e focos de violência discursiva tornem-se mais evidentes nas conversações. Comportamentos violentos podem espalhar-se de forma mais



viral, uma vez que as diferenças fiquem mais evidentes (RECUERO, 2012, p. 2).

Souza explica que:

A Internet é algo enorme e espantoso, mas feita de computadores, o que significa que nem tudo a seu respeito é tão simples como deveria ser.[...] A Internet também conhecida como Net, é a maior rede de computadores do mundo. Uma rede de computadores é basicamente um grupo de computadores interligados entre si de alguma forma. Em conceito, é uma espécie de rede de TV ou de Rádio, que conecta um grupo de estações de rádio ou de TV para que elas possam compartilhar, por exemplo, programas televisivos (SOUZA, 2008, p. 23).

A partir da popularização da internet, os consecutivos avanços tecnológicos marcaram as últimas décadas e, de certa forma, romperam com modelos sociais, mudando padrões de comportamento (e maximizando características como o individualismo humano, antes já presente), como as redes sociais digitais, que estão cristalizadas em todo o meio social.

Nesse sentido, Castells (1999, p. 497) afirma que “a presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes cruciais de dominação e transformação de nossa sociedade”. E, diz ainda que “são estruturas abertas com possibilidade de expansão ilimitada, desde que os novos nós compartilhem os mesmos códigos de comunicação” (CASTELLS, 1999, apud Acioli, 2007, p. 8).

Podemos dizer que as redes sociais são ferramentas digitais com possibilidades inimagináveis, de alcances incomensuráveis. “Essas ferramentas ainda são muito recentes, assim como o fenômeno da conversação em rede” (RECUERO, 2012, p. 3).

Na visão de Recuero,

Essas ferramentas proporcionaram, assim, que atores pudessem construir-se, interagir e comunicar com outros atores, deixando, na rede de computadores, rastros que permitem o reconhecimento dos padrões de suas conexões e a visualização de suas redes sociais através desses rastros. É, neste âmbito, que a rede como metáfora estrutural para a compreensão dos grupos expressos na Internet é utilizada através da perspectiva de rede social (RECUERO, 2009, p. 24).

Souza e Cardoso dizem que a expressão “rede social” foi criada pelo antropólogo J. A. Barnes, em 1953, mas foi conhecida somente em 1954. “Foi empregada para descrever como noções de igualdade de classes eram utilizadas e de que forma indivíduos usavam laços pessoais de parentesco e amizade em Bremnes, uma comunidade da Noruega”. Ainda segundo



Souza e Cardoso, J. A. Barnes “se inspirou nas ideias de Radcliffe-Brown (1940)”, também antropólogo, “que já falava sobre estrutura social como uma rede de relações” (SOUZA; CARDOSO, 2011, p. 67).

Os autores relatam ainda que,

Barnes introduz a ideia de redes sociais ao perceber a rede social como uma rede na qual todos os membros da sociedade ou parte da sociedade estão imersos. Como membro de uma rede, o indivíduo é percebido como uma pluralidade de relações. Para Barnes, Elizabeth Bott teria sido uma das primeiras antropólogas a usar a ideia de rede enquanto uma ferramenta de análise dos relacionamentos entre pessoas, seus elos pessoais e entre as organizações do contexto em que se inserem. Na metáfora de Radcliffe (1940), a rede social envolve todos os membros da sociedade, que existem independentemente de qualquer investigador (BARNES, 1972, p.161, apud SOUZA; CARDOSO, 2011, p. 68).

Recuero (2009, p. 24) define rede social “como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições, ou grupos, os nós das redes) e suas conexões (interações ou laços sociais)”. A autora analisa as redes sociais sob dois aspectos: como redes inteiras (*whole networks*) e as redes personalizadas (*ego-centered networks*). O primeiro aspecto refere-se à relação estrutural da rede com o grupo social. Citando Duncan Watts, esclarece que: “as redes, de acordo com esta visão, são assinaturas de identidade social – o padrão de relações entre os indivíduos está mapeando as preferências e características dos próprios envolvidos na rede” (WATTS, 2003, p. 48). E, quanto ao segundo aspecto, dentro do grupo social, “um indivíduo poderia ser compreendido não apenas através dos grupos (redes) a que ele pertence, mas igualmente, através das posições que ele tem dentro dessas redes” (RECUERO, 2005, p. 4).

As redes sociais são compostas de indivíduos que formam grupos com as mesmas características (ou não), formando comunidades. Os grupos buscam identidades, afinidades, mas distintamente cada componente tem sua posição definida dentro de cada grupo, no espaço virtual. Apesar de presentes, os grupos se tornam não-presentes nesse imenso espaço virtual.

Apesar de “não-presentes”, essa comunidade está repleta de paixões e de projetos, de conflitos e de amizades. Ela vive sem lugar de referência estável: em toda parte onde se encontrem seus membros móveis... ou em parte alguma. A virtualização reinventa uma cultura nômade, não por uma volta ao paleolítico nem às antigas civilizações de pastores, mas fazendo surgir um meio de interações sociais onde as relações se reconfiguram com um mínimo de inércia (LÉVY, 1996, p. 20).



Mesmo não-presentes, os sujeitos desta ou daquela comunidade se fazem presentes dentro de um contexto real e, ao mesmo tempo não real, pois, aqui ou ali, estão de certa forma presentes pela conectividade. É a permissibilidade das redes sociais digitais. De igual modo, as redes que podemos dar *status* de coletivas pela sua infinita capacidade de abrangência impõem o individualismo. Embora saibamos que as redes tenham um ponto de partida, em algum lugar, no tempo ou no espaço, ela desterritorializam no espaço virtual.

Lévy cita como exemplo, “quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam ‘não-presentes’, se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário” (LÉVY, 1996, p. 20).

As redes sociais (digitais) é uma realidade social contemporânea. Estamos inseridos numa rede complexa que, de certa forma, nos coloca dentro de um mundo virtual, onde a todos é dada a possibilidade de se comunicar, de se expressar, de se mostrar presentes, embora não estando ali. As redes sociais nos tornam visíveis, mas ao mesmo tempo, sujeitos anônimos, se assim quisermos e desejarmos.

São interessantes e oportunos os esclarecimentos de Souza e Cardoso: “esse emaranhado que dá forma à malhagem, observa-se que a forma organizacional da sociedade se perpetua desta maneira, em torno das redes sociais” E, buscando o posicionamento do sociólogo alemão Georg Simmel, que segundo o qual, a rede “é feita de agregações, separações, coletividade e individualidade, sucessivas e simultâneas” (SOUZA; CARDOSO, 2011, p. 66). E, descrevem a rede a partir do ensaio de Simmel, publicado em 1909, intitulado “A ponte e a porta”.

Segundo os mesmos autores,

a ponte, para o pesquisador, provê a realidade visível da distância em relação ao outro, instaurando o desejo de perpetuar o elo de ligação com este. Esta seria a imagem do desejo dessa ligação, dessa agregação, que é próprio da vida em sociedade. E, a porta, segundo Simmel (1909), seria aquela que separa, que mantém a interioridade, a individualidade, que não quer contato profundo com o outro, que fecha o homem em si mesmo, evitando a socialização. Entretanto, ela seria essa socialização que mantém essas distâncias que compõem o indivíduo. Para o sociólogo, a vida social se estabelece neste ciclo de passagens sucessivas, com indivíduos que se agregam e que se isolam da ponte à porta e vice-versa. A metáfora de Simmel, criada no início do século passado, caracteriza, de forma clara, a vida contemporânea em sociedade (SOUZA; CARDOSO, 2011, p. 66).



Na visão de Acioli, “a ideia que permeia a metáfora de redes, é a de indivíduos em sociedade, ligados por laços sociais, os quais podem ser reforçados ou entrarem em conflito entre si” (ACIOLI, 2007, p. 3).

As redes sociais são partes integrantes das transformações sociais, influenciando comportamentos, ideologias, modificando hábitos e costumes, influenciando tendências, permitindo (novos) arranjos sociais. E, nesse universo virtual, de tantas possibilidades, podemos inserir os novos núcleos de família, que foram ao longo do tempo se transformando, formando novos arranjos. Essa pluralidade de núcleos familiares começou a ter forma e se concretizar, a partir da Constituição brasileira de 1988.

3 FAMÍLIA E AS REDES SOCIAIS

As redes sociais representam avanços tecnológicos que, de certa forma, atingem o núcleo familiar e passaram a influenciar os relacionamentos que ocorrem neste âmbito. As redes sociais digitais transformaram o mundo, pois são consideradas:

[...] uma estrutura composta por pessoas e organizações que estão conectados por relações e compartilham valores e objetivos comuns, um termo que sugere fluxo, movimento, apontando os padrões das relações que incorporam os conceitos utilizados tradicionalmente pela sociedade (SOUZA; CARDOSO, 2011, p. 67).

A família, como elemento socializador indispensável e imprescindível na construção do indivíduo, ao se conectar a essas redes, tem a sua realidade radicalmente transformada, permitindo que o ciberespaço, “universo das redes digitais [...] lugar de encontros e aventuras, terreno de conflitos mundiais” [...] (LÉVY, 1998, p. 104), passe a ser o ambiente comum das comunicações, entre seus membros. Mas, e aqueles que não se conectam, que não têm acesso a essas redes, estão fadados a ficarem à margem do núcleo familiar por não as dominar? Especificamente, o que acontece com os os jovens, também integrantes do núcleo familiar que, normalmente, têm grande domínio sobre esses ambientes, chamados de redes sociais? Por vezes, estes não abrem mão do *Facebook*, por exemplo, entre outros meios, em detrimento da convivência familiar.

Conforme destacam Castells e Cardoso (2005) citados por Souza e Cardoso (2011, p. 73), “a comunicação em rede transcende fronteiras, a sociedade em rede é global, é baseada em redes globais”. Nesse universo, as pessoas de uma mesma família, conectadas por meio das



redes sociais digitais, possuem um laço que as ligam e são capazes de se comunicarem de forma imediata as suas sensações, emoções, necessidades, servindo a toda espécie de informação que se queiram transmitir. Por esse motivo, as pessoas que se encontram desconectadas passam a se sentir à margem da família, rejeitadas quando visitam um neto e ele sequer sai do computador para interagir – exatamente porque ele acha que as redes passaram a ser não a melhor, mas a única forma de troca/relacionamento existente na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, vale observar que a saúde familiar pode estar comprometida, potencializando conflitos, contaminando os demais entes da família, principalmente a relação de filhos e pais ou responsáveis. E, em muitos casos, esses conflitos se tornam círculos viciosos, trazendo inclusive transtornos psicossomáticos (ou não), tanto para aqueles inseridos na teia das redes sociais digitais, quanto para os que estão à margem delas.

Para Castells, segundo Souza e Cardoso,

ao longo do processo histórico, as redes têm constituído uma grande vantagem e um grande problema por oposição a outras formas de organização social. Por um lado, são as formas de organização mais flexíveis e adaptáveis, seguindo de um modo muito eficiente o caminho evolutivo dos esquemas sociais humanos (CASTELLS, 1999, apud SOUZA; CARDOSO, 2011, p. 72).

Aciooli (2007) diz que podemos pensar que nesse mundo em redes, onde há mais quantidade do que qualidade de informação, a possibilidade de fragmentação de saberes e culturas, e portanto de sujeitos, é muito grande.

Giddens diz que:

As tendências globalizantes da modernidade são simultaneamente extensionais e intencionais – elas vinculam os indivíduos a sistemas de grande escala como parte da dialética complexa de mudança nos polos local e global. Muitos dos fenômenos frequentemente rotulados como pós-modernos na verdade dizem respeito à experiência de viver num mundo em que a presença e ausência se combinam de maneiras historicamente novas (GIDDENS, 1991, p.175-176, apud ACIOLI, 2007, p. 9).

As redes sociais digitais, sem dúvidas, constituem, além de um grande avanço tecnológico que propiciam (re)encontros de pessoas distantes, estreita laços, divulgam notícias importantes, formam opiniões, compartilham, entre outras possibilidades, possibilidades de afastamento e individualização das pessoas.



CONCLUSÃO

As famílias contemporâneas, nessas várias configurações, estabelecem novas formas de comunicação por meio das redes sociais digitais – uma realidade que ora favorece os relacionamentos, ora estabelece conflitos entre familiares, amigos, pessoas não conhecidas, conectados a essas redes, além daqueles que estão à margem desses recursos tecnológicos utilizados como veículo de comunicação nos relacionamentos interpessoais e familiares.

Por outro lado, há que se pensar o quão dependentes muitas pessoas passaram a ser dessas redes, como se deve manusear essa ferramenta e qual o grau de interferência acarreta nas relações interpessoais, propiciando aproximação de entes distantes - e, por vezes, distanciamento os mais próximos, nos permitindo equalizar que tudo pode ser uma questão de utilização racional e percepção dos mesmos.

Diante dos avanços tecnológicos, há a necessidade de alerta quanto aos relacionamentos no âmbito familiar, a título de prevenção, para que a essência da família como núcleo formador do sujeito não se perca. Lembrando que este fenômeno, o das redes sociais digitais, tanto une quanto afasta pessoas de seu convívio normal, onde tem calor humano, presença física, e tudo o mais necessário entre seres humanos. Além disso, é preciso (re)pensar a família como a base de uma sociedade estruturada.

Parecem paradoxais tais entendimentos, uma vez que vivemos na era da informação e do imediatismo, onde se propaga a ausência do comprometimento nas relações interpessoais, visto que a fragilidade existente dos laços humanos floresce à medida em que são misturadas, condensadas, momentâneas e volúveis as relações, em um mundo, cada vez mais dinâmico, fluido e veloz, em tempo real/virtual.

Nesse universo tão complexo, até mesmo inimaginável pelo seu alcance, as pessoas, longe ou perto, podem se comunicar. Amigos, pais, conhecidos, empresas, governos, todos, indistintamente, podem se comunicar, se ver e se falar. Nessa teia virtual, ao mesmo tempo, todos estão de alguma maneira individualizados, sozinhos, dentro de um imenso espaço virtualizado, se tornando presentes.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, Sonia. Redes sociais e teoria social: revendo os fundamentos do conceito. *Inf. Inf., Londrina*, v. 12, n. esp., 2007. Disponível em:



<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1784> Acesso em: 19 nov. 2015.

BARNES, John Arundel. Social Networks. Cambridge: Module 26, p.1-29, 1972. In: SOUZA, C. H. M.; CARDOSO, C. As redes sociais digitais: Um mundo em transformação. As Redes Sociais Digitais: Um mundo em transformação. *Revista Agenda Social*. v. 5, nº1, jan-abr/2011, p. 65 – 78. Disponível em: http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda_Social_8427_1312371250.pdf . Acesso em: 04 out. 2015.

BELMIRO, Pedro Welter. *Igualdade entre as filiações biológicas e sócio-afetiva*. São Paulo: Editora dos Tribunais, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DONIZETTI, Leila. *Filiação socioafetiva e direito à identidade genética*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

FARIAS, C. C.; ROSENVALD, N. *Curso de Direito Civil*. Famílias. vol 6. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

GIDDENS, Anthony. As Consequências da Modernidade. São Paulo: UNESP, 1991. In: ACIOLI, Sonia. Redes sociais e teoria social: revendo os fundamentos do conceito. *Inf. Inf., Londrina*, v. 12, n. esp., 2007. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015.

GRADVOHL, Silvia Mayumi Obana; OSIS, Maria José Duarte; MAKUCH, Maria Yolanda. Maternidade e formas de maternagem desde a idade média à atualidade. *Pensando família*, 2014, vol.18, n.1, pp. 55-62. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v18n1/v18n1a06.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2015.

GULLAR, Ferreira. *Indagações de hoje*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *As estruturas elementares do parentesco*. Rio de Janeiro: Vozes, 1972. Cap. III, p. 70-98.

LÉVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *O que é virtual*. [Trad. Paulo Neves]. São Paulo: Editora 34, 1996.

MOTTA, Alda Britto da. Gênero, Família e Fases do Ciclo de Vida. *Caderno CRH*, Salvador, n. 29, p. 13-20, jul./dez. 1998. Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/2507/1/RCRH-2006-265%20S.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2015.



RECUERO, Raquel. Redes Sociais na Internet: Considerações Iniciais. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, ecompoós*, Abril de 2005, 2-23. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article>.> Acesso em: 18 nov. 2015.

_____. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. *As Redes Sociais na Internet e a Conversação em Rede*. (2012). Disponível em: <<http://www.raquelrecuero.com/ciseco.pdf>.> Acesso em: 18 nov. 2015.

SILVA, Américo Luis Martins da. *Direito de família*. Uniões conjugais, estáveis, instáveis e costumes alternativos. Leme/SP: Editora Cronus, 2014.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. *Comunicação, educação e novas tecnologias*. Campos dos Goytacazes/RJ: Editora FAFIC, 2003.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; CARDOSO, Carla. As redes sociais digitais: Um mundo em transformação. *As Redes Sociais Digitais: Um mundo em transformação. Revista Agenda Social*. v. 5, nº1, jan-abr/2011, p. 65 – 78. Disponível em: http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda_Social_8427_1312371250.pdf . Acesso em: 04 out. 2015.

WATTS, Duncan J. *Six Degrees. The Science of a Connected Age*. New York: W. W. Norton & Company, 2003. In: RECUERO, R. C. *Redes Sociais na Internet: Considerações Iniciais. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, ecompoós*, Abril de 2005, 2-23. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article>.> Acesso em: 18 nov. 2015.



A INTERDISCIPLINARIDADE E O USO DAS TIC EM POLÍTICAS PÚBLICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE METODOLOGIA ACADÊMICA

QUARESMA, Adilene Gonçalves

*Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA/MG
adilene quaresma@gmail.com*

NASCIMENTO, Alexandra

*Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA/MG
alexandranascimento@uol.com.br*

MAGALHÃES, Cláudio Márcio

*Professor do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA/MG
claudiomagalhaes@uol.com.br*

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar o trabalho interdisciplinar que integrou as disciplinas Políticas Públicas, Gestão Social e Desenvolvimento Local e Uso de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) para Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA/MG. A partir dessa experiência pretende-se discutir a importância da interdisciplinaridade, entendida como fundamental para a construção de uma abordagem expandida, em contraposição à concepção fragmentada do conhecimento. Para tanto se apresenta inicialmente as origens das discussões acerca da interdisciplinaridade e, em seguida, o relato da experiência. A intenção é apresentar a interdisciplinaridade como possibilidade de interação entre áreas distintas, que conduz à reflexão recíproca e à ampliação da produção do conhecimento.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. TIC. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The objective of this paper is to present the interdisciplinary work that integrated the disciplines Public Policy, Social Management and Local Development and Information and Communication Technology Use (ICT) for Social Management of Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA/MG. From this experience we intend to discuss the importance of interdisciplinary, understood as fundamental for the construction of an expanded approach, as opposed to fragmented conception of knowledge. For that initially presents the origins of discussions about the interdisciplinary and then reporting the experience. The intention is to present the interdisciplinary as a possibility of interaction between different areas, leading to mutual reflection and expansion of knowledge production.

Key-words: Interdisciplinarity. ICT. Public Policy.



INTRODUÇÃO

O Mestrado profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local tem como objetivo formar profissionais capazes de atuar em contextos que envolvam necessidades sociais, priorizadas nos resultados das investigações. O Programa insere-se na Área Interdisciplinar da CAPES, e assume o princípio epistemológico e pedagógico da interdisciplinaridade como eixo que integra todo o processo formativo desenvolvido no curso, pois entende que a contribuição de diversos campos disciplinares possibilita abarcar a complexidade dos campos da Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local. Os esforços para a consolidação da interdisciplinaridade se fazem perceber na formação do corpo docente, composto por pesquisadores de distintas formações acadêmicas e atuações em setores de atividade profissional, mas que buscam atuar conjuntamente com o intuito de valer-se das contribuições inerentes a cada formação disciplinar. Essa diversidade, que se constitui também desafio, propicia grande riqueza de interpretações e discussões em razão das distintas formações dos discentes, ampliando a produção de conhecimento interdisciplinar.

O presente artigo descreve inicialmente as atividades desenvolvidas no Programa com o intuito de estabelecer a interdisciplinaridade. Em seguida são apresentadas considerações em torno do conceito de interdisciplinaridade. Por fim é apresentado o trabalho que integrou as disciplinas Políticas Públicas, Gestão Social e Desenvolvimento Local e Uso de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) para Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local e os resultados desta experiência interdisciplinar.

2. A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PROPOSTA

No Programa de Pós-graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, no qual os autores desse texto trabalham, o corpo docente vem desenvolvendo algumas atividades tendo em vista concretizar o princípio da interdisciplinaridade dentre as quais: Atividade de Campo Interdisciplinar que compreende a integração dos conhecimentos trabalhados na disciplina com a realidade através de uma visita orientada a um determinado local, como por exemplo, assentamento, ocupação urbana, ou seja, nos quais possam ser visualizadas experiências de gestão social, educação e desenvolvimento local; Seminário Temático Interdisciplinar, que compreende o desenvolvimento de um seminário com temática comum a duas ou mais disciplinas e a docência compartilhada, na qual o compartilhamento se



realiza por meio da divisão dos conteúdos da disciplina entre dois ou três professores, com a preparação e prática de atividades conjuntas em sala no início, durante ou no final do semestre ou ainda a partir da presença de dois professores ao mesmo tempo em sala durante todo o semestre letivo.

A adoção dessas estratégias pedagógicas se explica pela tentativa constante de aplicação de uma metodologia de ensino interativa que tem como objetivo a produção de conhecimento interdisciplinar. Nesse sentido, conforme Azevedo e Andrade (2007),

A interdisciplinaridade tem como proposta uma nova forma de trabalhar o conhecimento, na qual haja interação entre sujeitos-sociedade-conhecimentos na relação professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno, de maneira que o ambiente escolar seja dinâmico e vivo e os conteúdos e/ou temas geradores sejam problematizados e vislumbrados juntamente com as outras disciplinas. A interdisciplinaridade é o elo de ligação entre os profissionais do ensino, como forma de reciprocidade, de reflexão mútua, em substituição à concepção fragmentária do conhecimento, fazendo com que estes agentes do ensino tenham uma atitude diferenciada perante os obstáculos educacionais (AZEVEDO E ANDRADE, 2007, p. 259).

Acredita-se que é por meio dos diálogos entre as diversas áreas que se estabelece uma abordagem expandida dos conhecimentos reforçando assim a prática interdisciplinar, proposta basilar do Mestrado profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local.

No que tange às primeiras discussões sobre interdisciplinaridade, estas foram lançadas por Georges Gusdorf, em 1961, à UNESCO, que apresentou um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas, do qual fizeram parte alguns estudiosos de universidades europeias e americanas, em diferentes áreas de conhecimento. Porém, o primeiro documento oficial que apresenta uma referência para a construção da categoria interdisciplinaridade foi o relatório do Centro para a Pesquisa e Inovação do Ensino (dez/1969), filiado à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Outra ação importante também para a construção conceitual do termo foi o Seminário sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, ocorrido em fevereiro de 1970, que reuniu 21 representantes de países da OCDE que integrou as discussões de: Heinz Hechhausen, Jean Piaget, Erich Jantsch, Marcel Boisot, Georg Gusdorf, Andre Lichnerowicz, Asa Briggs e Leo Apostel (MANGINI; MIOTO, 2009).



No que tange às razões para a construção desse princípio epistemológico e pedagógico, segundo Mangini e Miotto (2009, p.211), se deve à crise do capitalismo da década de 1970 que, ao provocar a mudança do modelo Taylorista-fordista de produção para o modelo Toyota, colocou para o mundo do trabalho a necessidade de uma formação que desse conta de pensar os problemas da realidade, ou seja: “[...] se pode visualizar, em meados da década de 1970, o desenvolvimento das pesquisas formais sobre a interdisciplinaridade no mundo do conhecimento, afinando-se com um momento de mudança de paradigma no mundo da produção”. Sendo assim, da década de 1970 até hoje, a interdisciplinaridade tem sido categoria de interesse de intelectuais e empresários.

Os fundamentos do conceito de interdisciplinaridade, segundo Mangini e Miotto (2009), com base em estudos de outros autores, constituem-se em lógicas e vertentes diferenciadas. Tais lógicas e vertentes vão apresentar formas específicas de compreender e praticar a interdisciplinaridade.

Em relação às lógicas de interdisciplinaridade, com base em Lenoir e Hasni (2004) Mangini e Miotto (2009, p.209) apresentam três lógicas: a matriz europeia, que se desenvolveu principalmente na França, apresenta a interdisciplinaridade como um fim em si mesma, ou seja, “a construção do saber interdisciplinar se justifica pelo conhecer, fixando a questão em dimensões epistemológicas dos saberes e na racionalidade científica centrada na busca do significado (saber-conhecer/polo-objeto)”; a segunda, desenvolvida nos Estados Unidos, considera a interdisciplinaridade como um meio para atingir determinado resultado (saber fazer), “firmando o debate da interdisciplinaridade em dimensões metodológicas, revelando sua lógica instrumental orientada para a busca da funcionalidade” e a terceira, latino-americana, principalmente brasileira, entende a interdisciplinaridade como uma forma de realização humana, a construção do saber interdisciplinar justifica-se pelo crescimento humano e pela capacidade de emancipação (saber-ser/polo-sujeito). “Esta fixa a questão da interdisciplinaridade na busca de si, na construção contínua dos indivíduos, orientada por quatro princípios: humildade, expectativa, coerência e audácia, que expressam sua lógica”.

A partir dessas lógicas, constituem-se vertentes interdisciplinares. Nesse caminho, Rosa (2007), segundo Mangini e Miotto (2009), resgata os trabalhos de Almeida (2000), Melo e Almeida (2000) e Porto e Almeida (2002) e apresenta três vertentes de discussão da



interdisciplinaridade, são elas: a vertente humanista, a vertente da complexidade e a vertente social crítica, ou seja:

a vertente humanista defende que a realização de um diálogo ecumênico e reflexivo entre as várias áreas do conhecimento necessita de uma mudança de espírito dos sujeitos envolvidos no empreendimento interdisciplinar. A vertente da complexidade realiza uma crítica epistemológica à ciência contemporânea e defende diferentes propostas de integração disciplinar, a partir da incorporação da temática da complexidade e da perspectiva sistêmica. A vertente social crítica dirige sua análise para a dimensão histórica e social da produção do conhecimento, consoante com a perspectiva marxista que postula estar a ciência moderna subordinada à lógica da divisão social e técnico-científica do trabalho no modo de produção capitalista. A interdisciplinaridade se configura, nessa última vertente, como uma necessidade, mas também e, sobretudo, como um problema (MANGINI; MIOTO, 2009, p. 209-210).

50

Quanto aos conceitos, para Japiassu (1976, p.74), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”, ou seja, além da interação entre as disciplinas e conhecimentos deve haver uma postura de troca entre os especialistas. A troca entre os especialistas além de facilitar a integração possibilita avanços mais significativos e rápidos em relação à produção de novos conhecimentos ou em relação à solução de um determinado problema, pois o olhar para a questão em pauta não fica circunscrito apenas a uma área.

Já Pombo (2006), diz que a interdisciplinaridade existe sobretudo como prática que se traduz em diferentes experiências interdisciplinares de investigação pura e aplicada em diferentes espaços acadêmicos e não acadêmicos, ou seja:

a interdisciplinaridade traduz-se na constante emergência de novas disciplinas que não são mais do que a estabilização institucional e epistemológica de rotinas de cruzamento de disciplinas. Este fenômeno não apenas torna mais articulado o conjunto dos diversos “ramos” do saber (depois de os ramos principais se terem constituído, as novas ciências, resultantes da sua subdivisão sucessiva, vêm ocupar espaços vazios), como o fazem dilatar, constituindo mesmo novos espaços de investigação, surpreendentes campos de visibilidade (POMBO, 2006, p.211).



A interdisciplinaridade envolve a integração dos conhecimentos das diversas áreas e posturas de diálogos entre os especialistas para a compreensão e resolução de um problema e produção de novos conhecimentos.

3. A EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Um dos trabalhos interdisciplinares desenvolvidos foi a amálgama entre as disciplinas Políticas Públicas, Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local e Uso de TIC em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local. As disciplinas da grade do mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA, objetivaram tornar seu desenvolvimento coerente com aquilo que explica: o debate sobre políticas públicas, em interação com a educação e as tecnologias oferecem oportunidades para o conhecimento acontecer, principalmente, fora das tradicionais salas de aula.

Figura 1: Estudante do Pronatec de Jogos Digitais da UNA explica seu protótipo para os alunos de Uso de TIC em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Mestrado



Fonte: (acervo pessoal).

Tal iniciativa procura atender às prerrogativas da CAPES, que pede para se levar alunos a aprender fora do ambiente escolar e realizar atividades interdisciplinares. As disciplinas realizaram aulas interdisciplinares, visitas a museu, empresa, ONG e escola, trabalho em grupos intersetoriais e em ambiente de redes sociais e criação de aplicativos. Especialmente na disciplina de Uso de TIC, inicialmente prevista para nove encontros em tradicionais salas de aula, houve apenas três encontros deste tipo. Neste sentido, o trabalho interdisciplinar foi reconstruindo as disciplinas em quatro eixos: de conteúdo a ser debatido,



as “aulas-experiências” fora do ambiente escolar e dentro de instituições que agregassem conhecimento e prática, a interdisciplinaridade e a inserção prática do conhecimento ao produzir aplicativos sociais.

No primeiro eixo, a de conteúdo, textos selecionados foram distribuídos e debatidos ao longo do semestre. Houve aulas tradicionais, para exposição e debate sobre conceitos e conteúdo, com ampla participação dos alunos intermediados pelos professores. Autores renomados se misturaram a pesquisadores novatos.

Figura 2: Prof. Marcos Arraes, coordenador do curso de Jogos Digitais da UNA, dá aula para os alunos da disciplina de Uso de TIC sobre a utilidade social do segmento



Fonte: (acervo pessoal)

No segundo eixo, as “aulas-experiências”, que também tinham leituras prévias, levaram os alunos em quatro ambientes diferentes onde as TIC fazem diferença e contribuem para questões sociais. A primeira dessas “aulas” foi nos cursos de graduação e do Pronatec (ensino técnico patrocinado pelo governo federal) de Jogos Digitais, do Centro Universitário UNA. Foi ministrada uma aula tanto sobre o negócio dos jogos digitais no mundo e no Brasil, como sua utilização para a educação formal, informal e corporativa, um dos maiores segmentos dentro do próprio segmento, também o maior no ramo do entretenimento mundial. Houve um encontro entre os mestrados e os estudantes dos cursos de graduação e do Pronatec para conhecer os protótipos dos jogos desenvolvidos por eles, explicando como e o porquê das escolhas dos processos de desenvolvimento de cada projeto.



Figura 3: Egresso Eduardo Duarte, da D&J Educação e Tecnologia, em palestra na visita à empresa para a turma Uso TIC 2014 - 2



Fonte: (acervo pessoal)

A segunda “aula” foi na D&J Educação e Tecnologia, uma empresa de desenvolvimento de educação à distância (EaD). A empresa tem como diretor executivo um egresso do próprio mestrado e que fundou a empresa praticamente durante sua passagem pelo curso. O diretor relatou a importância dos conhecimentos que adquiriu no mestrado, e a maneira de enxergar a tecnologia e seu papel social, para a consolidação da política da D&J, voltada para uma EaD que privilegiasse mais as interações educativas e menos o resultado quantitativo e a tecnologia em si. Com isso, a empresa tem se especializado em projetos que atendam políticas públicas. Como exemplo, a equipe da D&J relatou o curso à distância para a formação de educadores para as APAEs, as associações de pais e amigos dos excepcionais, onde teve papel central a relação próxima entre os mais de dois mil profissionais e as dezenas de tutores, utilizando as TIC como instrumentos de aproximação, muito mais do que apenas de mediação.

A terceira “aula” foi na ONG Oficina de Imagem que tem a missão, conforme suas próprias palavras, de “promover os direitos humanos de crianças, adolescentes e jovens por meio da incidência em políticas públicas e da experimentação e disseminação de



metodologias participativas nas áreas da comunicação, educação e cultura”¹. Por “experimentação” entenda-se o uso constante de TIC e a ênfase na integração e interação da comunicação e da educação, usando, para isso, o vídeo, a fotografia, o rádio, o cinema. A equipe da ONG mediou uma conversa com os alunos da disciplina, entre relatos e exibição das experiências de campo e as referências teóricas que motivam o grupo e os projetos.

Figuras 4 e 5: À direita, visita a ONG Oficina de Imagens, à esquerda, alunos da disciplina Uso de TIC em visita ao Museu de Telecomunicações da Oi Futuro com as diversas instalações interativas



Fonte: (acervo pessoal)

Por último, os estudantes tiveram a quarta “aula-experiência” no Museu das Telecomunicações, pertencente à Fundação Oi Futuro. O museu faz todo um preparativo para a recepção dos visitantes, adaptando o encontro conforme as necessidades específicas do grupo, a partir do relato prévio do professor da disciplina. Após intermediarem um debate sobre redes – ilustrativo no sentido de mostrar que a tecnologia contribui para atender uma necessidade que é humana – os agentes educativos do museu apresentaram os espaços interativos. Os estudantes tiveram contato com diversos aparatos interativos onde era possível conhecer tanto a história contextualizada dos meios de comunicação, como explorar temas

¹ In: <http://oficinadeimagens.org.br/quem-somos/missao-objetivos-e-valores/> Acesso em 18 jun. 2015



específicos de seu interesse, sempre com interfaces atrativas e, também, emocionantes, principalmente aquelas dedicadas às memórias sensoriais.

No terceiro eixo, da interdisciplinaridade, as turmas das diferentes disciplinas puderam ter as primeiras noções conceituais de cada área, de políticas públicas e de tecnologia da informação e comunicação. Neste primeiro encontro, foram formados 11 grupos interdisciplinares, contando, no mínimo, com um estudante da disciplina de Uso de TIC (por ser a turma menor) e os demais da turma de Políticas Públicas. O objetivo desta dinâmica era iniciar o quarto eixo.

Neste quarto eixo, na inserção prática das disciplinas, a formação dos grupos atendia ao exercício final: a produção de uma proposta e/ou um protótipo de um aplicativo para smartphone que deveria ter, obrigatoriamente, foco em alguma política pública. Assim, deveria ter utilidade para alguma, algumas ou todas as dimensões que comportassem uma política pública, como desenvolvimento, aplicação, participação social, contribuições, implementação, intervenção, monitoramento, fiscalização etc.

Figura 6: Grupo de alunos interdisciplinares do Uso de TIC e Políticas Públicas apresentando protótipo de aplicativo no encerramento do semestre no auditório do campus João Pinheiro



Fonte: (acervo pessoal). 1

No último dia de aula, os grupos retornaram para uma apresentação das propostas. Para também ser coerente com os ensinamentos da disciplina de TIC, foi incentivado que os componentes do grupo *não* se encontrassem pessoalmente, resolvendo todas as questões via redes sociais ou outros instrumentos à distância. Afinal, todos se queixam que a educação está com metodologias arcaicas e desconectadas das novas tecnologias.



Ao final, 11 propostas de aplicativos foram apresentadas – alguns já em funcionamento e disponíveis para *downloads*! Junto, um relatório técnico produzido pelo grupo fundamentava a proposta e o processo de construção. Segue abaixo os aplicativos desenvolvidos e/ou prototipados:

- **EduOn:** aplicativo *wiki* (de construção coletiva), que possibilita às pessoas com visão postar textos orais para acesso por deficientes visuais ou com baixa visão;
- **ondeLEVo:** aplicativo que conecta os agentes de reciclagem de lixo para maximização da coleta seletiva;
- **ePolítica:** aplicativo para promover a transparência em câmeras municipais, auxiliando na fiscalização popular do poder legislativo;
- **+ frequente:** aplicativo para acompanhamento de frequência escolar que comunica escola e responsáveis pelos alunos;
- **Memória dorense:** aplicativo de resgate histórico colaborativo da cidade mineira de Dolores do Indaiaí;
- **Brinquedo solidário:** aplicativo que permite a troca e doação segura de brinquedos entre famílias e instituições.

Figura 7: O + frequente foi um dos aplicativos apresentados e ajuda pais, escola e professores



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns alunos externaram suas impressões sobre a disciplina. A publicitária Júlia Prazeres, afirmou que a diferença pessoal entre os componentes das disciplinas e dos grupos não foi um problema. Para ela, a disciplina foi “extremamente enriquecedora, conteúdo muito



pertinente, metodologia adequada e acessível a todos, independentemente da área e conhecimento de cada um". Já a mestranda Fernanda Câmpera, professora de educação infantil, "transpor os muros da escola e das disciplinas foi a prova de que é possível construir significativas relações com o conhecimento e dessa experiência, surgiram novas aprendizagens, novas perguntas, impulsionadas pelo desejo de conhecer". E completou: "Sem dúvida, levarei para minha prática docente essa postura interdisciplinar que o Mestrado está insistindo em construir". Outro professor, Marco Moraes acredita que "a Educação com interatividade promove melhor diálogo e novas experiências. Mediar é intervir para promover mudanças. Neste sentido, o professor da disciplina passou a ser o comunicador e colaborador, exercendo com criatividade o papel de co-autor do nosso processo de aprendizagem". Marco ainda agradeceu a experiência: "Obrigado por "descortinar" meu olhar para comunicação, linguagem e tecnologia".

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. In: *Educar*: Curitiba: UFPR, n.30, 2007.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MANGINI, F. N. da R.; MIOTO, R. C. T. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. In.: *Rev. Katál*. Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 207-215, jul. /dez., 2009.

POMBO, O. Práticas Interdisciplinares. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 15, p. 208-249, jan/jun, 2006.



A LOUSA DIGITAL E O ENSINO DE INGLÊS: DOCENTES E PRÁTICAS

COSTA, Dilermando Moraes

Estudante de doutorado do Programa Humanidades, Culturas e Artes
diler_costa@yahoo.com.br

PUGGIAN, Cleonice

Professora do Programa de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes
cleo.puggian@gmail.com

VILAÇA, Marcio Luiz Correa

Professor do Programa de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes
professorvilaca@gmail.com

58

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar as transformações nas práticas pedagógicas e no papel do docente de inglês após a implementação da lousa digital. Este artigo surge como desdobramento da dissertação de mestrado intitulada A lousa Digital e o Ensino de Inglês na perspectiva de professores e se propõe a identificar o tipo de formação que os professores de inglês receberam para utilizar tecnologias da informação e comunicação e, mais especificamente, a lousa digital; descrever as mudanças na abordagem didático-pedagógica das aulas do idioma face à inserção da lousa digital; e discutir as limitações do uso do dispositivo no trabalho do docente. Como resultado da pesquisa, foram identificadas alterações no perfil do professor de inglês, assim como novas demandas para formação e atuação profissional resultantes de novos recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Tecnologia. Ensino. Professores

ABSTRACT

This study investigates the transformations in the teaching actions resulting from the introduction of the Interactive Whiteboard as a pedagogical tool for the teaching of the English language. This paper stems from the Master's Dissertation entitled The Interactive Whiteboard and the teaching of English from the Teachers' perspective. The goals of this research include: identifying the type of training that the participants received for the use of information and communication technologies and, more specifically, the interactive whiteboard; describing the alterations in the didactic-pedagogical approach of English lessons considering the adoption of the interactive whiteboard; and discussing the restrictions regarding the implementation of Interactive Whiteboards to the teaching of English. As a result of this research, we identified transformations in the role of the teachers of English, as well as new demands for training and professional performance owing to new technological resources.

Keywords: Technology. Teaching. Teachers

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea observa, em um misto de entusiasmo e espanto, a multiplicação de dispositivos integrados, dia a dia, à vida dos cidadãos. A popularização de



celulares, jogos eletrônicos, chips para múltiplos propósitos se consolida como presença permanente e inevitável. Por um lado, percebemos aparatos tecnológicos para desvelar mistérios do corpo ou agilizar procedimentos burocráticos; por outro, observamos como as ferramentas podem ser usadas para cometer crimes ou macular a imagem de alguém. Reconhecemos, então, que o bem e o mal não estão atrelados à natureza do artefato, mas ao desejo de conceder a ele uma finalidade, a qual pode ser pessoal, social ou pedagógica.

Assim, cientes de que as novas tecnologias surgem para atender às necessidades humanas, e não estão distantes do perímetro da escola, decidimos investigar a relação dos professores com um desses novos artefatos, a saber, a lousa digital. Este artigo, então, surge como desdobramento da dissertação de mestrado intitulada “A lousa digital e o ensino da língua inglesa na perspectiva de professores”, que engloba tanto o papel docente quanto a relação que os professores mantêm com o equipamento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, na qual foi utilizada a técnica de amostragem bola de neve para recrutar os participantes e, para tratamento e análise dos dados coletados, utilizamos a tematização.

Este trabalho está organizado em três partes: a primeira, abarca a discussão sobre os reflexos da lousa digital como instrumento pedagógico; a segunda, reúne nosso aporte teórico-metodológico, ou seja, os autores com quem dialogamos para fundamentar a pesquisa e a técnica aplicada; e a terceira parte, por fim, concentra a análise e discussão dos dados coletados.

1. A LOUSA DIGITAL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

A educação contemporânea está consciente da relação entre sociedade e novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), assim como está inclinada a absorvê-las à medida que despontam, afinal, seria paradoxal o mundo requer saberes tecnológicos e a escola negligenciá-los. Silva (2012) acrescenta não ser recente a inserção de tecnologias no ambiente escolar e cita, como exemplos disso, a televisão, o rádio, a internet, etc.

Essa necessidade de integração de novos dispositivos, hoje marcada pelas TICs, e educação, assim como o desejo de tornar as aulas mais atrativas a partir de múltiplos recursos eletrônicos, oportunizou o acolhimento da lousa digital como instrumento pedagógico. O quadro eletrônico, inicialmente planejado para fins corporativos, tem as primeiras fabricações na década de 1990 (WEISER, 1991; SMART TECHNOLOGIES INC, 2011); contudo, no



Brasil, populariza-se mais de 20 anos depois, em 2007, para o ensino de inglês (WILSON, 2008).

A lousa se tornou instigante por romper com a estaticidade do quadro negro, ou do data show, pois há a chance de interagir diretamente com a tela: mover objetos, acrescentar figuras, acessar à internet e etc. Smith et al. (2005) destacam que a lousa oferece versatilidade à aula e argumentam que também captura a atenção dos alunos. Para o professor, ainda há a chance de salvar o conteúdo da aula e reutilizá-lo em outros contextos. Em suma, o equipamento concentra várias mídias e pode congrega pessoas presentes e ausentes, caso haja disponibilidade de conexão de rede.

Embora saibamos do potencial da lousa eletrônica, reiteramos o pensamento expresso no primeiro parágrafo: o sucesso ou fracasso não fazem parte da natureza das TICs, mas sim de como são compreendidas e utilizadas. Moran (2008, p. 12) admoesta que “se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo”. Logo, ratificamos a importância de se pensar, criticamente, a presença, usos e alcances das TICs, uma vez que a reflexão sobre esses aparatos possibilita, igualmente, conhecer as limitações que ensejam.

Em concordância com Betcher e Lee (2009), advogamos que não é suficiente a inserção do equipamento, assumindo que a mera presença dele seja capaz de resultar em práticas significativas. Há que se oferecer a devida capacitação docente, observando-se as instâncias pedagógica (compreender as potencialidades da lousa) e técnica (saber como produzir conteúdo e dominar funcionalidades), sobretudo de modo crítico. Vilaça (2011, p. 120) ressalta que “o professor precisa ser preparado para conhecer, compreender e usar diferentes tecnologias, planejar e avaliar o seu uso com fins pedagógicos”, pois, acreditamos, se assim não ocorrer, os potenciais serão anulados ou não absorvidos do modo esperado, gerando desapontamento em todos os sujeitos participantes do processo educacional.

Faria (2008, p. 43), sem desqualificar o valor da existência e uso das TICs, instila que “os mais poderosos e autênticos ‘recursos’ da aprendizagem continuam sendo o professor e o aluno que, conjunta e dialeticamente, poderão descobrir novos caminhos para a aquisição do saber”. Concordando com a autora, surge a questão: como os participantes do processo educacional podem, colaborativamente, extrair o máximo do potencial do equipamento?

Reafirmamos que a implementação da lousa digital favorece a participação ativa dos discentes e, mesmo que o professor reutilize o material outrora explorado, a aula terá novas



configurações, advindas do referencial de mundo que os sujeitos trazem. Nesse sentido, destacamos o papel ativo que se espera do aluno. Por mais interessantes que sejam os recursos selecionados para as aulas, de pouca valia serão se não houver engajamento. A interação entre docentes e discentes é fulcral para que ocorra a aprendizagem.

A presença das TICs no ambiente escolar representa mais que o simples processo de acompanhamento das demandas contemporâneas: simboliza a responsabilidade que cada participante desse processo possui, especialmente aqueles centrados na escola. Cabe, então, à escola pensar em iniciativas que capacitem os docentes crítica e tecnicamente; aos educadores o compromisso com a própria formação, a qual nunca se encerra; e aos discentes a compreensão de que não podem ser passivos face à enorme responsabilidade que também possuem. Nesse sentido, a inserção da lousa eletrônica simboliza muito mais que inovação e modernidade, mas a chance de utilizar novos recursos para formação humana reflexiva.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A questão de estudo da pesquisa se centra nas transformações que a implementação da lousa digital opera no papel e prática docente, o que conjuga a capacitação profissional para uso da ferramenta, bem como alterações na relação didático-pedagógica. O referencial teórico foi construído a partir de uma perspectiva interdisciplinar, trazendo à baila, principalmente, autores que discutem a relevância das novas tecnologias (MACKENZIE & WAJCMAN, 1999; LÉVY, 2001; BIJKER, 2010), características e potencialidades da Lousa digital (BEAUCHAMP & PARKINSON, 2005; SMITH, 2005; BETCHER & LEE, 2009), bem como a formação e prática de professores (BEHRENS, 2008; MORAN, 2008), com destaque para os docentes de inglês (CELANI, 2001; LEFFA, 2001; PAIVA, 1996, 2009, 2012, 2013; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; VILAÇA, 2011; SILVA, 2012), entre outros.

Um vez que a pesquisa objetiva investigar a relação com a lousa digital, torna-se necessário observar o que Mackenzie e Wajcman (1999) propõem, de forma mais ampla, sobre as tecnologias: desenvolvidas com o objetivo de sobrevivência, adaptação ou domínio do meio onde se está inserido. Logo, percebemos que desenvolver artefatos não é algo recente e exclusivo da era digital, mas sim que se coaduna com o próprio fazer humano. Bijker (2010), por sua vez, acrescenta que o conceito de tecnologia excede a ferramenta, pois abarca o conhecimento sobre a mesma em um dado contexto.



Confiamos que o termo “novo”, no entanto, dialoga mais com o alcance e velocidade das ferramentas contemporâneas do que com possíveis associações a rupturas e quebras de paradigmas. Reiteramos que de pouca serventia serão os instrumentos, ainda que modernos, se não houver domínio sobre as funcionalidades e propósitos que possuem. Neste momento, encontramos o ponto onde as ditas velhas e novas tecnologias convergem: a necessidade de atender aos propósitos e necessidades do homem, quer pessoais, sociais ou educativos.

A presença das TICs no ambiente escolar ocorre com frequência porque a própria escola é um organismo vivo dentro de uma instância social maior. Não há como dissociá-la dos demais setores da sociedade ou negligenciar a interpenetração que realizam. Quanto a isso, Lévy (2001) pontua que até a inteligência se revela como um fenômeno permeado pela coletividade, o qual inclui o pensamento do mundo dentro de nós. O autor, então, insufla que estamos inseridos num sistema de interdependência.

Reafirmamos, portanto, que nas diversas organelas da sociedade, o mais importante não é dispor de instrumentos, e sim utilizá-los de modo significativo. Considerando-se a urgência do pensar pedagógico, torna-se crucial discutir a formação do corpo docente, neste caso específico, do professor de inglês, para acolhimento e uso de novos artefatos. Behrens (2008) defende que o contato com as TICs pode beneficiar professores e alunos no que tange ao acesso à informação e à relação entre os sujeitos. Contudo, como os professores são capacitados para isso? Se insistirmos no conceito de que as tecnologia não pode existir sem conhecimento, quais saberes serão construídos de forma colaborativa?

Paiva (2012) e Silva (2012) concordam que o papel do professor mudou face às próprias transformações sociais, as quais têm reflexos na escola. As autoras também compartilham a mesma preocupação no que tange à formação docente, a qual, para ambas, exige informações que excedem o aspecto linguístico e apontam para formação crítica e reflexiva. Assim, Paiva (1996, 2012, 2013) questiona se a formação do professor de inglês é pensada para inserção neste cenário de mudanças e práticas digitais.

Não compreendemos, contudo, a formação como algo que se encerra ao final do ensino superior, e sim como processo que perdurará por toda a vida. Com base nisso, defendemos que o acesso a novas modalidades de ensino precisam estar presentes tanto na graduação quanto através de iniciativas da escola e busca pessoal do educador. Acreditamos, assim, que o professor precisa estar comprometido com a própria formação e deve acompanhar as transformações que a sociedade demanda.



Côncios de que a inserção das novas tecnologias no ambiente escolar configura uma questão social, que traz imbricada a formação e prática docentes, decidimos investigar como os professores percebem essas mudanças na vida profissional a partir da implementação da lousa digital, bem como os desdobramentos que despontam com o uso desse equipamento.

Baldin e Munhoz (2011, p. 332) explicam que a bola de neve, a que nós escolhemos para coleta de dados, “é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto (o ‘ponto de saturação’)”. Nosso objetivo era recrutar sujeitos reconhecidos pelos seus pares como notáveis manipuladores da lousa. Conhecíamos apenas a primeira participante e os demais professores foram conhecidos um a um. Construímos, através das indicações, o corpus com 10 entrevistas.

Com relação à análise do conteúdo, trabalhamos a tematização, o que Fontoura (2011, p. 62) apresenta como “uma forma de analisar dados obtidos através de pesquisas qualitativas, que utilizam como forma de coleta de dados instrumentos como entrevistas, diferentes formas de depoimentos orais, ou mesmo materiais escritos, como questionários com perguntas abertas”. O processo de tematização requer tempo e, acima de tudo, diligência, pois configura análise reflexiva do que foi dito e a arquitetura de blocos temáticos extraídos das entrevistas, ou seja, um trabalho de idas e vindas nas falas dos docentes, objetivando tecer relações de sentido entre os discursos de diferentes sujeitos.

Conhecer os professores configura o ponto alto do nosso trabalho, pois a partir dessa colaboração, pudemos analisar as entrevistas e, por fim, o que nos propusemos: compreender as transformações ocorridas a partir da inserção da lousa no papel e na prática docente.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

Ao pensarmos a pesquisa, estabelecemos de forma clara o desejo de ouvir professores. A técnica de amostragem bola de neve oportunizou recrutar docentes dentro do perfil e as entrevistas proporcionaram perceber como esses professores se reconhecem como profissionais e usuários da lousa eletrônica. Apresentaremos os resultados em duas partes: iniciaremos com um quadro, no qual disponibilizamos um breve perfil dos professores participantes, seguido de uma visão mais ampla. Logo depois, analisaremos as categorias temáticas emergentes.



3.1. Breve perfil dos participantes

O quadro abaixo esquematiza, brevemente, o perfil dos sujeitos da entrevista:

Tabela 1- Breve perfil docente

Docente	Idade	Tempo de docência	Formou-se	Titulação	Onde leciona	Interesse tecnologia	Autoavaliação uso lousa
Sônia	35	14 anos	FEUC / UFRJ	Mestra	Curso	Sim	Muito boa
Ricardo	29	7 anos	Castelo Branco	Graduado	2 cursos	Sim	Bom - excelente
Graça	37	18 anos	UERJ	Graduada	Curso	Não	Média
Paola	26	8 anos	UERJ	Graduada	Curso	Sim	Muito boa
Adelaide	33	8 anos	UFRJ	Graduada	Curso	Sim	Boa
Joana	30	10 anos	UFRJ / FEUC	Graduada	2 cursos	Sim	Média
Célia	39	Mais de 20 anos	UFRJ	Graduada	Curso	Não	Boa
Paloma	34	12 anos	UERJ	Graduada	2 cursos	Sim	Boa
Ana	36	15 anos	FEUC	Especialista	2 escolas privadas	Sim	Boa
Tadeu	28	5 anos	UERJ	Graduado	Curso	Sim	Excelente

Observando o quadro, percebemos que a maior parte dos professores se reconhecem de forma positiva como usuários da lousa e de novas tecnologias, o que justifica as indicações. Predominam, também, as mulheres, com o título de graduadas, egressas de instituições públicas e atuantes em cursos de idiomas. O tempo de magistério varia consideravelmente.

Sônia - Foi a participante marco zero, ou seja, o início da bola de neve. É graduada e mestra, e leciona em um curso que segue a abordagem áudio-oral do idioma, ou seja, a oralidade é a habilidade mais enfatizada. Acredita que a lousa tenha sido implementada, primeiramente, por questões de marketing. Confia que o equipamento transfere o foco do professor para a lousa e possibilita maior produção oral.

Ricardo - Reconhece-se como um entusiasta das TICs e sempre procura inseri-las nas suas aulas. Possui certificados e qualificações internacionais tanto em língua inglesa quanto em metodologias. Acredita que a inserção da lousa eletrônica tenha ocorrido como fruto da competição existente entre os cursos de línguas; no entanto, a reconhece como um aparato interessante na captura da atenção dos alunos.

Graça - Embora não se considere uma fervorosa fã de novas tecnologias, reconhece que a lousa configure um valioso artefato para o ensino de língua inglesa. A instituição onde trabalha há



mais de uma década possui compromisso com as TICs e exige que os docentes se tornem familiarizados com o uso de diferentes artefatos e os integrem às aulas.

Paola - Começou a lecionar muito cedo, ainda nos períodos iniciais da graduação e possui, por isso, quase uma década de experiência. Acredita no potencial pedagógico e uso dos recursos da lousa eletrônica; contudo, sua crença central está consolidada na relação entre alunos e professores, que não deve ser resumida ao uso de quaisquer ferramentas digitais.

Adelaide - A professora só acreditou que poderia exercer o magistério a partir da primeira experiência em sala de aula, ainda na graduação em letras. É extremamente compromissada com o uso de novas ferramentas tanto por exigência do curso onde trabalha como por desejo pessoal. Acredita que a lousa oportunize colaboração entre os professores para aprender mais sobre o aparato e planejar as aulas.

Joana - Confia que a lousa represente a necessidade de acompanhar as mudanças do mundo e também questões de mercado, mas sobretudo investimento em educação. Considera-se uma usuária média, pois ao integrar o corpo docente das duas instituições onde leciona, não recebeu capacitação extensa, mas pontual. Acredita que a lousa encante muito os alunos mais novos e, para os adultos, apenas nos primeiros contatos, enquanto é novidade.

Célia - Bastante experiente em sala de aula, a professora acredita que a lousa beneficiou tanto os alunos, no acesso à moderna ferramenta, na dinamização da aula, e aos professores, que podem customizar as aulas e adaptá-las. A docente lembra a maneira que preparava as aulas antigamente e reconhece que, hoje, há maior praticidade. Considera-se boa usuária da lousa.

Paloma - O interesse que tem pelas tecnologias digitais está relacionado ao desejo de dialogar com as novas gerações, pois acredita que as novas ferramentas unem o intervalo que as separa. Crê que a presença do quadro eletrônico traga segurança e familiaridade aos alunos, o que alivia possíveis tensões relacionadas às aulas. Se considera boa usuária, mas lamenta que a capacitação recebida tenha sido breve e pouco pedagógica.

Ana- Possui experiência tanto como professora quanto coordenadora das escolas onde trabalha. Admite que o quadro inteligente representa o interesse da escola pelo que acontece em outros contextos, e diz que o interesse pela lousa é maior no começo, caindo na rotina dos alunos com o passar do tempo. Acredita que a lousa demanda mais tempo para preparar as aulas devido aos recursos disponíveis. Gosta de usar música e materiais de áudio autênticos para diversificar as aulas.



Tadeu - Embora seja o professor com menor tempo de magistério e um dos mais novos, é o mais envolvido com a lousa e se considera muito bom no que faz. Para ele, o maior ganho da lousa está relacionado à dinamização das aulas. Sente-se muito à vontade para preparar materiais próprios e adaptar aqueles que lhe são fornecidos pelo curso. Externa que o conhecimento a respeito da lousa surgiu por curiosidade e não por qualquer tipo de capacitação profissional recebida.

3.2. As categorias temáticas emergentes e os respectivos subtemas:

Abaixo, apresentamos as três categorias temáticas e os subtemas que surgiram a partir das falas dos docentes. Teceremos um fio condutor a fim de interligar os temas e subtemas em único texto e apresentaremos as falas dos professores para ilustrar como pensam, sentem e produzem suas práticas:

Tabela 2 - Categorias temáticas emergentes

Aspectos formativos e profissionais	Reflexos da lousa digital na prática docente	Limitações na implementação da lousa digital
Opção pelo ofício docente	Alteração no planejamento das aulas	Manutenção de avaliações tradicionais
Capacitação para uso da lousa digital	Engajamento dos alunos.	Marketing versus qualidade educacional

Os aspectos formativos e profissionais trazem à tona elementos que os participantes entendem como as motivações para a escolha do ofício docente e a capacitação que experimentaram para utilização da lousa eletrônica. Percebemos que a opção pelo magistério está associada, por vezes, ao domínio do inglês, como forma temporária de ganhar dinheiro. Por serem fluentes no idioma, alguns começaram a dar aulas particulares, ou em cursos, e decidiram buscar profissionalização, como Ricardo que, hoje, é muito qualificado nacional e internacionalmente, mas que reconhece o início no magistério como algo não planejado:

“ Eu comecei em 2006. Eu não tinha, na verdade, a intenção de ser professor. Não tinha sonhado com isso antes. Foi uma oportunidade que aconteceu, pois eu trabalhei com americanos. (...) O exercício do magistério foi o que me despertou para ele, pois eu comecei a lecionar antes de pensar em ser professor e antes de aceitar que era isso o que queria fazer.”

Sônia, assim como Ricardo, viveu a experiência utilitarista da língua inglesa, e acrescenta outro ponto:



“Eu vi a utilidade, vi que era importante e comecei a fazer faculdade meio que por acaso, por insistência dos meus pais, gostei muito e vi que aquilo ali era algo que queria fazer profissionalmente e nada mais. É como... porque eu dava aula particular antes, mas só para poder ser uma fonte de renda extra. E percebi que era algo que eu poderia fazer profissionalmente e fui fazer a faculdade.”

Há, também, aqueles que decidiram pela docência por acreditarem que não conseguiriam acesso a outra área. Graça ilustra bem essa situação:

“Quando eu tive que começar a pensar nessas questões de carreira para seguir, veio a minha cabeça à questão de ser repórter, de trabalhar com jornalismo, mas na época eu achei que era um pouco mais difícil passar no vestibular.”

Joana, que vem de uma família de professoras, diz que a decisão pelo magistério estava relacionada ao interesse pelas línguas portuguesa e inglesa, bem como por modelos existentes e, assim como Sônia, externa a participação da família:

“ (...) e todas as outras opções foram descartadas e então me restou língua portuguesa e língua inglesa... eu gostava muito... quis fazer esses dois... ah, tá, vou fazer Letras. Havia alguns modelos, algumas pessoas que me influenciaram também, mas basicamente foi por afinidade com as disciplinas que eu vim estudar posteriormente.”

Dois professores, no entanto, externaram caminhos diferentes. Ana pontua que nunca se imaginou fazendo outra coisa e que o magistério a escolhera. Tadeu, a seguir, aponta a formação como o elo entre o sonho pessoal e o desejo de alcançar, socialmente, a minoria:

“Sempre gostei da língua inglesa, porém, quando eu era mais jovem, eu... eh ... não tinha condições financeiras de estudar a língua. Então, eu decidi me dedicar para aprender e ensinar a quem não tem condições também.”

O percurso de formação se torna fulcral para a pesquisa e para entendermos como é construída a formação acadêmica de professores de inglês. Celani (2001) defende que a opção pelo magistério, por vezes, pode ocorrer quando não se consegue ingresso em outra carreira. Observamos, assim, que há muitos profissionais em cursos de línguas sem formação acadêmica ou, até mesmo, sem formação alguma. Sabemos que o diploma de curso superior não garante comprometimento com o magistério, mas defendemos a importância de instâncias mais profundas de estudo. Destacamos, porém, que os sujeitos da nossa pesquisa buscaram formação acadêmica ao se comprometeram com o magistério.

No que tange ao uso da lousa digital, os discursos se alternam entre ausência ou capacitação aligeirada. Alguns docentes, inclusive, assustavam-se com o termo por nós utilizado, substituindo-o por “treinamento”, o que nos remete a Leffa (2001), quando ele



defende que “treinamento” ocupa uma categoria menos reflexiva, ou seja, reprodução de práticas de outrem. A reflexão de Sônia é um bom exemplo:

“Treinamento?[esperando por confirmação] Assim ... para preparar material, não. Eles ensinaram realmente a parte técnica, como ligar, desligar, os recursos de...”[muda de assunto].

Paola critica que a parte técnica, referindo-se às instruções elementares, não pode ser chamada de capacitação, pois o docente deve ser capaz de trabalhar com ou sem a lousa:

“Olha, saber como liga e desliga é a parte mais fácil, né? Eu acho que o que é a parte mais difícil é na hora de dar aula, se acontece algum tipo de problema, como é que você vai contornar essa situação, não ficar também tão dependente, pois os alunos gostam muito, mas se chega na hora e falta luz, acontecer algum problema com o computador, a gente tem que saber, né?”

Tadeu, o que se considera um excelente usuário, é enfático tanto para a ausência de capacitação quanto para o que ele entender ser indispensável à postura do professor:

“Nós: E você passou por alguma capacitação para poder utilizar a lousa digital?

Tadeu: Não! Não, não, não! [ênfase ao menear negativamente a cabeça]

Nós: E como você aprendeu a utilizar a lousa digital?

Tadeu: Mexendo! Vindo, ligando antes da aula, futucando, vendo o que é isso, o que é aquilo. Então, quando você aprende, você tem que tocar, você tem que mexer...”

Percebemos nas falas dos docentes que há forte tendência, da parte dos mantenedores das escolas, à crença de que a lousa digital, por si só, fará a diferença na prática escolar. Vislumbramos, no entanto, que cabe aos professores investir tempo para conhecer, individual ou colaborativamente, as funcionalidades da ferramenta, além dos materiais para as aulas. Ana ilustra bem esse fato ao compartilhar o seguinte:

“Nós: E você passou por alguma capacitação para aprender a utilizar a lousa?

Participante: Não (responde de forma incisiva).

Nós: Não? Nenhuma capacitação? (Apresentamos surpresa).

[A participante meneia a cabeça negativamente]

Nós: Então, como você aprendeu a manuseá-la?

Ana: Eu acho que foi muito fácil. Eu não tive problemas, não [risos]. Acho que um colega que ensinou ao outro... que já sabia mexer, que trabalhava em outro lugar que utilizava a lousa. Mas eu não tive nenhum curso especial.”

O valor que a escola dedica à formação de seus professores, com certeza, reflete na prática dos mesmos, inclusive na maneira como os sujeitos compreendem o plano de aulas. É importante estar seguro de um recurso e saber das potencialidades e limites. Porém,



compreendemos que é uma busca que se inicia e se encerra com o próprio docente, de forma solitária ou, no máximo, em colaboração com colegas mais experientes; contudo, com pouca atenção e cuidado da escola.

Uma vez que percebemos inclinação à busca pessoal para utilização da lousa eletrônica, analisaremos, então, como os professores percebem o reflexo da mesma no planejamento de aulas e no engajamento dos alunos. Quanto ao plano de aula, os docentes tendem a ser otimistas, pois ainda que tenham trabalho inicial no preparar de atividades, conseguem customizar a criação em outros momentos. Célia comemora que:

“Assim, influenciou bastante e para melhor. Não perco assim tanto tempo como antigamente como eu disse: antigamente, eu precisava de uma imagem, de um flashcard, né? Hoje em dia, eu não preciso mais ficar buscando em livro, vou direto ao sistema digital, ou então aqui mesmo. Preparo em casa, coloco ali na lousa, então já está disponível ali, para os alunos. Então, assim, é algo muito mais rápido.”

Paloma e Paola acentuam o quão valiosa pode ser a internet na espontaneidade da aula e na seleção de materiais, antes e durante a aula:

“Paloma: A gente carrega com mais facilidade, a gente bota tudo num pendrive e traz, né, o que for... se a sala de aula tiver acesso à internet, se surgir alguma outra dúvida, na mesma hora, mesmo que você não tenha preparado aquilo, você pode ter acesso, você pode mostrar para os alunos, pode compartilhar.”

Outrora, os docentes buscavam recursos em jornais, revistas, para montarem uma pasta ou portfólios, etc. Hoje, a internet os poupa desse trabalho e oferece a oportunidade dos discentes participarem da seleção do recurso como imagem, vídeo e etc.

Ricardo, no entanto, retoma, indiretamente, a importância da capacitação, pois a falta de conhecimentos sólidos pesam nos ombros dos professores, uma vez que eles terão, face à presença do dispositivo, buscar rápidos conhecimentos para integrar recursos à aula. A falta de tempo e iniciativas da escola podem ser desmotivadoras para os educadores:

“Até você fazer isso de forma rápida... e a maioria dos professores não tem esse tempo para se tornar tão expert...então, pode levar bem mais tempo.”



Existem aspectos sociais e psicológicos que refletem no sucesso da aula, todavia, consideramos que o plano de aulas mantém íntima relação com o engajamento dos alunos. Nesse aspecto, como os professores percebem as respostas dos discentes à presença da lousa? Parece consenso que o artefato captura a atenção do aluno, mas logo em seguida, torna-se lugar comum e perde a mágica inicial. Ana compartilha a experiência:

“Eu acho que ela impactou de forma positiva. Hoje, os alunos já acham que não é uma novidade... mas algo que faz parte do dia a dia deles. Levá-los a terem aula com a lousa inteligente já faz parte do dia a dia deles. Já não é mais um diferencial como foi no início. Hoje, já faz parte do dia a dia.”

70

Graça acrescenta que a lousa, embora muito interessante, funciona como mais uma ferramenta cuja valor é temporário. Para ela, há que se desenvolver outra novidade:

“Então, no início, acho que foi bastante desafiador. Hoje, eu acho que está mais (expressão negativa)... as pessoas já estão aprendendo a mexer. Já vai ter que ter outra coisa aí para mexer um pouquinho com os alunos.”

Paiva (2006) comenta que o processo de naturalização de uma tecnologia é muito comum, pois representa passar pela etapa da desconfiança até a plena incorporação na rotina. A lousa digital, então, como outros aparatos, também vive esses estágios. Porém, há consenso de que o encanto é mais duradouro com os alunos mais novos. Joana explica que:

“Em alguns casos, sim. Especialmente para os menores, que se encantam muito, que querem ir ao quadro, que querem clicar, querem tocar, querem mover desenhos e imagens, clicar em links e escrever com a canetinha que é mágica... que apaga ou que faz desenhos bonitinhos com formatos... para as criancinhas, acho que é um pouco mais encantador, mas desafiador. Para os adolescentes e adultos nem tanto, pois muitos já tiveram contato com a lousa interativa em escolas na rede particular, então, não é complicado, assim, para eles... não é tão moderno.”

Percebemos, portanto, que o desejo de manipular a lousa faz com que haja maior desejo de interação com o instrumento, o que pode proporcionar, mesmo que de forma temporária, a participação dos alunos. Beauchamp e Parkinson (2005) acreditam que o contato do aluno com a tela da lousa representa o primeiro para a interação, o que para Betcher e Lee (2009) representa o contato benéfico e direto com vários tipos de mídia. Quanto a isso, Sônia acrescenta que:

“Então, eu acho que houve um maior engajamento porque eles esperam... inclusive porque a gente tem momentos em que o aluno pode interagir com a lousa digital. Então, nesses momentos em que a gente pede para ele auxiliar a



gente em algum tipo de atividade... eles ficam esperando por isso. Então, eu acredito que haja um maior engajamento.”

Para a professora, interagir com a lousa traz como motivação a expectativa; ademais, o aluno se sente visto e entende que pode contribuir diretamente com a realização da aula. Tadeu também percebe o interesse em ser agente ativo das aulas:

“Tadeu: Com certeza! Até porque eles podem ir ao quadro, eles podem interagir com a caneta e eles acham isso o maior barato... eles se empolgam, eles se interessam mais!”

71

A ativa participação nas aulas motivada pela lousa digital, mesmo que temporária, é a confirmação de que as TICs são acolhidas na escola e podem contribuir para construção de conhecimento à medida que sejam articuladas com propósitos pedagógicos. Com isso, precisamos estar sensíveis a potenciais recursos e integrá-los à nossa prática.

Insistimos no diálogo com Betcher e Lee (2009), Moran (2009), Bijker (2010) e Vilaça (2011) de que o mais importante é o conhecimento sobre as tecnologias que a existência das mesmas, pois a presença de dispositivos não é garantia de boas práticas. Uma vez que são criações desenvolvidas pelos humanos, necessitam servir a um propósito que somente os cidadãos podem determinar. Logo, todos os equipamentos possuem limitações que não podem ser omitidas e os participantes da pesquisa estão cientes de quais são.

O discurso dos docentes assinala dois pontos, os quais são recorrentes quando comentam outros assuntos: a manutenção de avaliações tradicionais e a lousa como elemento atrativo, de marketing. De forma similar à maneira como os sujeitos associam capacitação e treinamento, também estabelecem que avaliações se resumem às provas. Adelaide externa:

“Sistema de avaliação? [expressão de dúvida] No caso, as provas? Eu acho que não teve muita interferência, não. Claro que tem coisas que eles conseguiram até memorizar mais ou aprender mais por conta de você ter uma coisa mais visual, até mesmo para facilitar ali. Assim, não vejo muita diferença da época em que não tinha a lousa digital, não.”

Joana também se assusta com a pergunta, procura estabelecer relação entre lousa e avaliações e, por fim, distancia-se da questão para pontuar os benefícios do uso da lousa:

“Em relação à lousa? ... Não mudou! Manteve-se o mesmo. Assim, atualmente, a gente trabalha com mais ferramentas gratuitas da internet para auxiliar no processo de aprendizagem, mas não no sistema de avaliação. Ele permanece o mesmo.”



Observamos que o processo de avaliação compreende um tópico bastante profícuo e que demanda reflexões. Quando questionávamos os participantes sobre o sistema de avaliação, queríamos compreender, sobretudo, a relação do uso da lousa com essa questão, que também é institucional. Devido às potencialidades que docentes defendem, tornou-se urgente compreender como eles se valem do artefato não apenas para ministrar aulas, mas também para acompanhar a aprendizagem.

Kumaravadivelu (2001) sugere que os próprios alunos sejam agentes ativos no processo de avaliação contínua, além de submetidos às avaliações formais. Assim, indagamos se a lousa é percebida como instrumento integrado à aula, como evento, ou ao processo educacional, mais abrangente. Ricardo, por sua vez, investe tempo para explicar a transição que as provas orais sofreram com o advento da lousa eletrônica, todavia, nós compreendemos que o dispositivo assume papel secundário ou, como externa Silva (2012), de substituição automática, insuficiente no atual estágio em que se espera reflexão e atitude crítica:

“O sistema de avaliação continua o mesmo. Todos têm prova oral, escrita, o que diferencia talvez seja na prova oral e, na revisão para prova escrita, é [reflete por um tempo] ... os cursos preparam, na grande maioria, uma revisão para prova e essa revisão é feita no quadro interativo e eu acho muito válido. A maioria dos alunos têm que trabalhar juntos ou em interatividade com o quadro para fazer parte dessa revisão. E a prova oral... fotos, como eu trabalhei no [curso A] há 7 anos, a gente recebia um pacotinho de fotos com papel. Os alunos seguravam o papel e eles faziam [a prova]. Hoje em dia, todos os lugares onde trabalho, que fazem descrições de imagem, por exemplo, é... feito através do quadro interativo. Se melhorou para eles depende muito do aluno... nesse sentido mudou. Mas a forma de acontecer, não.”

Considerando-se que o quadro interativo oferece muitos recursos, como essa versatilidade é compreendida pelos professores em termos de captação de alunos? Cabe-nos pontuar que ensino de inglês, no Brasil, acontece há mais de 200 anos (SILVA, 2012) e, hoje, é notória a presença de vários institutos de línguas e escolas bilíngues, oferecendo fluência no idioma. Nesse contexto, todos os participantes acreditam na relação direta da lousa digital como estratégia de marketing:

“Nós: E qual foi a gênese da implementação da lousa digital na sua escola?
Sônia: Bem, eles viram que era uma ferramenta que estava sendo usada em outros cursos, porque nós não fomos os pioneiros. Eles perceberam que havia interesse dos próprios alunos de questionar muitas vezes se naquele curso



tinha. Então, eles começaram a implementar primeiramente como uma coisa muito pontual, uma sala só que tinha. E, no início, foi meio subutilizada, pelo menos o que eu pude perceber foi isso. Quando eu entrei eles já tinham, mas era uma sala só em cada unidade, mais ou menos, às vezes duas, não havia esses arquivos já prontos, por exemplo, para a gente utilizar, relativos àquelas aulas, então o professor usava cada um do seu jeito. Hoje em dia, já tem em todas as salas ... já há material preparado para ser utilizado na sala de aula diariamente.

Nós: Então esta primeira implementação está relacionada a questões de marketing e não necessariamente pedagógicas.

Sônia: Acredito que sim. Não houve uma explicação direta do curso, mas o que se percebe foi isso: que houve uma necessidade, uma demanda do mercado e tentou se satisfazer a essa demanda.”

A relação das TICs parece ser clara para os participantes, os quais não a entendem como algo negativo, mas ao mesmo tempo, lamentam o pouco investimento para uso pedagógico. Em momentos diferentes, há tendência em pontuar a relação da lousa com a captação de alunos. Tadeu atrela essa situação:

“Nós: Quais são os benefícios da lousa digital?

Tadeu: Quais são os benefícios?! Interatividade, dinamismo, objetividade... é... e você poderia pensar no marketing da coisa, porque o aluno se interessa por tudo que é digital, pois a gente vive num mundo digital... então, tem todo um atrativo para o aluno quando tem um material visual na sala.”

A percepção crítica quanto à lousa representa a altamente esperada reflexão docente (PAIVA, 1996; KUMARAVADIVELU, 2001; MORAN, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; SILVA, 2012). Embora os professores não se oponham ao marketing, observamos nas falas que surge o desejo de realizar práticas que justifiquem o uso pedagógico do dispositivo (Sônia, Graça, Célia) e contribuam positivamente com a aprendizagem do alunos (Ricardo, Tadeu, Adelaide), além de criar um ambiente favorável para a construção do conhecimento (Paola, Joana e Célia). Destacamos, também, a ideia de não se apoiar no uso do equipamento, pois a prática docente é construída dialeticamente com a presença de seres humanos, logo, a lousa ou outro artefato são recursos adicionais e não fundamentais (Ana, Paloma e Joana).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Os discursos dos docentes confirmam a aceitação da lousa digital como ferramenta pedagógica e que a mesma gera mudanças no ritmo das aulas, ainda que com efeito temporário. Há consenso, então, de que os benefícios são grandes para todos os sujeitos, mas trazem a reboque questões que não podem ser obliteradas: o comprometimento com a capacitação docente, o plano de aulas que justifique a aquisição dos dispositivos, postura ativa e comprometida dos estudantes e a oportunidade de se atribuir outros usos para a lousa como, por exemplo, repensar as formas de avaliação.

A oportunidade de conversar com diferentes professores, de diversos contextos nos propiciou perceber que existem muitas similaridades na relação que estabelecem com a lousa e com a prática docente. Embora não possamos universalizar os dados coletados, podemos concluir que o ofício docente requer não apenas instrumentos que ajudem a aproximação com os alunos, mas discussões que auxiliem a refletir sobre como construir saberes dialeticamente.

REFERÊNCIAS

- BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira. M. B. (2011) Snowball (Bola de Neve): uma Técnica Metodológica para Pesquisa em Educação Ambiental Comunitária. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO -EDUCERE. Anais do Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Universitária Champagnat, 2011. p. 329-341.
- BEAUCHAMP, Gary; PARKINSON, John. (2005). Beyond the ‘wow’factor: developing interactivity with the interactive whiteboard. In: School Science Review, v.86, n. 316. Março, 2005, p. 97-103.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; _____ (Orgs.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. 14 a ed. São Paulo: Papirus, 2008, p. 67-132.
- BETCHER, Chrs; LEE, Mal. (2009). The interactive Board Revolution. Teaching with IWBs. Camberwell Victoria: ACER Press.
- BIJKER, Wiebe E. (2010). How is technology made?—That is the question!. In: Cambridge Journal of Economics, v. 34, n. 1. Janeiro, 2010, p. 63-76.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. (2001). Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson J. (org.). O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.
- FARIA, Elaine Turk. (2008). O professor e as tecnologias educacionais. In: ENRICONE, Délcia. (Org.). Ser Professor. 6ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 43-54.



- FONTOURA, Helena Amaral da. (2011). Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: _____. (Org.). Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa. 1ed. Niterói: Intertexto, 2011, p. 61-82.
- KUMARAVADIVELU, Braj. Toward a Postmethod Pedagogy. In: TESOL Quarterly. v.35, n. 4, 2001, p. 537 - 560.
- LEFFA, Vilson José. (2001). Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.) O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas, 2001, p. 333-355.
- LÉVY, Pierre. (2001). O que é virtual? São Paulo: Editora 34.
- MACKENZIE, Donald; WAJCMAN, Judy. (1999). The Social Shaping of Technology. In: Open University Press, Buckingham, 1999, p. 1-49 Disponível: <<http://eprints.lse.ac.uk/28638/1/Introductory%20essay%20%28LSERO%29.pdf>> Acesso 12 julho 2015.
- MORAN, José Manuel. (2008). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: _____.; MASETTO, Marcos Tarciso ; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. 14 ed. São Paulo: Papyrus, 2008. p. 11-66.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. (2013). A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.) A formação de professores de línguas: Novos Olhares. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.
- _____. (1996). A formação do professor de línguas estrangeiras. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/formacao.htm>> Acesso em: 24 julho 2015.
- _____. (2006). O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. Disponível em: <www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 28 julho 2015.
- _____. (2012). English Language teaching and learning in the Age of Technology. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/abrapui2012.pdf>> Acesso em: Acesso em: 24 julho 2015.
- SILVA, Simone Batista. (2012). Da Técnica à Crítica: os Letramentos Críticos na formação de professores de inglês. Porto Alegre: Brejo.
- SMART Technologies Inc. (2011). In: Annual report. Disponível em <http://216.139.227.101/interactive/smt2011/smt2011ar.pdf?print_pages=true> Acesso em 28 julho 2015.
- SMITH, Heather. J. et alli.. (2005). Interactive whiteboards: Boon or bandwagon? A critical review of the literature. In: Journal of Computer Assisted Learning, v. 21, n. 2. Fevereiro, 2005, p. 91-101.
- VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (2010). A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, Kleber Aparecido. (Org) Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 225-234.



VILAÇA, Márcio Luiz Correa. (2011). Tecnologia e educação: introdução à competência tecnológica para o ensino Online. In: E-scrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. 2, n. 5. Maio -ago, 2011, p. 113-122.

WEISER, Mark. (1991). The Computer for the 21st Century. In: Scientific American, v. 265, n. 3. Setembro, 1991, p. 94-104.

WILSON, Carmem Rodrigues.(2008). E-capable and e-confident teachers: the key to the successful implementation of interactive whiteboards. In: BRAZ-TESOL newsletter teaching and learning cyberspace. Março, 2008, p. 10-11.



A MÍDIA E A EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM UM CONTEXTO DE FRONTEIRA

BALLA, Cristiane De Bastiani

Mestranda do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu - Sociedade Cultura e Fronteiras
da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

cristianeballa@gmail.com

MORAES, Denise Rosana da Silva

Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu - Sociedade Cultura e
Fronteiras - Unioeste - Foz do Iguaçu.

denisepedagoga@gmail.com

77

RESUMO

Esta pesquisa, em andamento, tem como objeto a mídia e sua representação na educação e na prática pedagógica de professores/as da Educação Básica em uma escola de fronteira. Como representam e produzem significados acerca da inserção da mídia disponível ou não na escola, em sua ação educativa. A globalização influencia a identidade cultural da sociedade e a escola transmite novos valores quando oferece diferentes meios de socialização ao mesmo tempo em que promove o descentramento da cultura. A metodologia abordada é de cunho bibliográfico, e esta se utiliza da opinião de diversos autores que discorrem sobre o tema em questão, por meio de livros, artigos científicos e auxílio da internet, como ferramenta que auxilia no processo de pesquisa.

Palavras-chave: Educação. Mídia. Representações.

ABSTRACT

This research, in progress, has as its object the media and their representation in education and pedagogical practices of teachers/the Basic Education in a border school. How to represent and produce meanings about the media insertion available or not in school, their educational action. Globalization affects the cultural identity of the society and the school conveys new values when it offers different modes of socialization at the same time promoting the decentralization of culture. The methodology is addressed bibliographic nature, and the company uses the opinion of many authors who talk about the issue at hand, through books, scientific papers and help of the internet as a tool that aids in the research process.

Key-words: Education. Media. Representations.



INTRODUÇÃO

A educação do mundo contemporâneo precisa ser pensada como algo que ultrapassa os muros da escola. De maneira ampla, ela acontece através da tecnologia, no meio social e na convivência familiar. As mídias passaram a ocupar cada vez mais espaço em meios às práticas cotidianas de professores e professoras no ambiente da sala de aula, uma vez que estas possibilitam ainda as transformações das relações interpessoais e o processo de ensino e de aprendizagem.

Por este motivo, as discussões e os estudos em torno da temática do uso das mídias no âmbito educacional tem aguçado o interesse e a preocupação dos profissionais da educação. A repercussão do assunto da inserção das tecnologias em sala de aula traz à necessidade de entender e interpretar os aparatos tecnológicos com todos os seus significados, fator que contribui para o uso dos mesmos. Os/as professores/as tem tido acesso à tecnologia cotidianamente, com conhecimentos básicos sobre o seu funcionamento, no entanto, ainda não dominam seu uso pedagógico.

Cabe aos gestores federais, estaduais e municipais criarem políticas públicas com o intuito de preparar os seus professores/as oferecendo-lhes formação profissional para a inserção das tecnologias no campo da educação. Moraes (2013) expressa que o uso dos recursos tecnológicos pelo professor em sala de aula têm sido entendido na atualidade como algo importante pedagogicamente, e que pode contribuir significativamente para a aquisição de conhecimento por parte de seus educandos, uma vez que estão presentes desde o ambiente familiar até as demais instancias sociais. Entretanto, é preciso dominar a técnica da mídia no exercício docente, nas atividades pedagógicas cotidianas, dando sentido à real função destes instrumentos.

A escola é o espaço que tem a função social de formar o indivíduo consciente para atuar ativamente como cidadão em meio à sociedade, e transmite valores quando oferece diferentes meios de socialização ao mesmo tempo em que promove o descentramento da cultura.

A identidade cultural que se forma hoje é influenciada pela globalização, e este fator contribui diretamente para como o descentramento das culturas, o que permite ao homem ocupar outros espaços, sem deslocar-se geograficamente (HALL, 1993).



A pesquisa investiga junto a professores/as qual a importância da mídia em sua ação didático-pedagógica e se há necessidade de que compreendam a mídia como contribuição para seu trabalho cotidiano.

Como este veículo possibilita qualidade na democratização de conhecimentos e representações culturais, que permite compreender e lidar com o mundo em que as culturas se misturam à sua volta. Portanto, este artigo tem por objetivo investigar a importância do uso das mídias na educação, e suas representações culturais para professores e professoras num contexto de fronteira.

A metodologia abordada é de cunho bibliográfico, e esta se utiliza da opinião de diversos autores que discorrem sobre o tema em questão, livros, artigos científicos e internet, como ferramenta que auxilia no processo de pesquisa.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A INSERÇÃO DAS MÍDIAS NOS SEGMENTOS EDUCACIONAIS E SUAS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS

A sociedade vive em meio a um mundo globalizado e culturalmente diversificado. As transformações acirradas desafiam os cidadãos a encaixarem-se a novas situações de vida, fator que provoca transformações e desenvolvimento social, devido ao fato de que os sujeitos estão sempre subordinados a macroestrutura da demanda do mercado, que impõe a compra de determinados produtos.

Toda esta situação determina as revoluções que vem acontecendo com a humanidade por meio da construção histórico-cultural do ser humano em seu contexto enquanto ser dominante no mundo em que atua.

A partir desta premissa, a escola assume um papel de fundamental importância na vida do indivíduo, visto que a mesma deveria atuar no sentido de contribuir com a formação, dando condições para a realização de análises e reflexões críticas em torno do mundo do qual fazemos parte.



O ambiente escolar deve ser entendido como um local que vai muito além de reprodução de conhecimentos que envolvem as disciplinas em sala de aula, e sim como aquela que integra socialmente e que acompanha a realidade da sociedade em que esta inserida. A escola é permeada de diversidade cultural e é a partir dela que devem se desenvolver as práticas pedagógicas voltadas às necessidades interculturais.

O uso das mídias faz parte da realidade dos espaços escolares da sociedade atual. Os avanços tecnológicos têm oferecido melhorias significativas na qualidade de vida das pessoas, visto que as organizações se inter-relacionam fazendo uso da mesma a partir de processos culturais independentes.

A mídia está presente em todos os espaços do mundo contemporâneo, boa parte dos indivíduos tem acesso a ela dentro de suas próprias casas, através da televisão, do computador, do celular, etc., e acabam por experimentar novas experiências relacionadas a estes aparatos tecnológicos à medida em que estes meios de comunicação oferecem representatividade cultural para aqueles que o usam.

Por meio do campo axiológico dos estudos culturais é possível alcançar reflexões em relação à comunicação das mídias, isto é entender como os meios de comunicação influenciam na construção da identidade cultural, (ESCOSTEGUY, 2006, p. 45).

Há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam identidade. O rádio, a televisão, o cinema e os outros produtos da indústria cultura fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher bem sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente (KELLNER, 2001, p. 09).

Cabe ao Estado, no caso da escola pública, oferecer subsídios para que tanto seus professores quanto seus alunos façam uso das mídias, e compreendam qual a sua verdadeira função, bem como os riscos que seu uso indevido pode oferecer .

Os estudos culturais contribuem à compreensão do uso das mídias, uma vez que analisam os aspectos culturais da sociedade e, surgem como uma área que possibilita a interação das diferentes disciplinas dentro do espaço escolar. Turner (1990, p. 11), acredita que este é um campo interdisciplinar onde as idéias se convergem e propõe-se o entendimento de fenômenos e relações que não seriam possíveis. Kellner (2001, p. 18) afirma que "a melhor forma de realizar estudos culturais é no contexto da teoria crítica da sociedade.



A interdisciplinaridade provoca um momento de forte intensidade na produção do conhecimento, pois resulta da interação entre as disciplinas. O conhecimento não se limita à fronteira, mas a ultrapassa. Uma reflexão interdisciplinar precisa compartilhar uma metodologia geral, uma linguagem teórico-metodológica; precisa articular a reflexão sobre objetos na fronteira; e, principalmente, precisa de uma epistemologia que lhe corresponda para superar as fragilidades dos conceitos (FARIA, 2015, p. 07).

Para tanto, a interdisciplinaridade proporciona uma articulação dos saberes entre as diversas disciplinas, permitindo seu fortalecimento, observando que todos os conhecimentos são importantes e que no campo de uma pesquisa muitas vezes uma única disciplina não dará conta de dar respostas ao problema.

Para Escosteguy (2006, p. 146), “os Estudos Culturais compreendem os produtos culturais como agentes da reprodução social, acentuando sua natureza complexa, dinâmica e ativa na construção da hegemonia”. Para tanto, existe um intercâmbio entre as diferentes culturas e não um confronto.

É válido salientar que o uso das mídias no processo de ensino e de aprendizagem no âmbito escolar, deve ser utilizado para aguçar o interesse por parte do aluno em aprender, não se restringindo apenas a forma mecanizada de usar os procedimentos metodológicos por parte do professor/a como mediador destes processos em sala de aula.

É importante o papel do/a professor/a como mediador de conhecimento diante da exposição dos educandos/as aos aparatos midiáticos. Esclarecer que as tecnologias e suas possibilidades de interação são indiscutíveis e tem auxiliado a democratização das relações por exemplo. Entretanto, é necessário tecer uma discussão crítica dessas modalidades interativas, e isso é função do/a professor/a, como responsável pelo ensino com conseqüente aprendizagem (MORAES, 2013, p. 89).

Articular os saberes entre as diversas disciplinas proporciona-lhes seu fortalecimento sem dissolver os conhecimentos importantes em cada uma de suas instâncias, de modo que individualmente não é possível solucionar os problemas educacionais.

Os estudos culturais possibilitam a construção das interpretações do mundo, seu significado acerca da compreensão da mídia e da educação pelos professores/as no contexto educacional. Ressalta-se que estes estudos contribuem ainda para a compreensão da cultura de um povo. Portanto, é válido destacar o conceito de cultura expresso por Kellner.



A cultura que é veiculada pela mídia fornece subsídios para a formação da identidade do indivíduo inserido na sociedade contemporânea, produzindo assim uma cultura global diferente.

A cultura em seu sentido mais amplo é uma forma de atividade que implica alto grau de participação, na qual as pessoas criam sociedades e identidades. A cultura modela os indivíduos, evidenciando e cultivando suas potencialidades e capacidades de fala, ação e criatividade. A cultura da mídia participa igualmente desses processos, mas também é algo novo na aventura humana. As pessoas passam um tempo enorme ouvindo rádio, assistindo à televisão, frequentando cinemas, convivendo com música, fazendo compras, lendo revistas e jornais, participando dessas e de outras formas de cultura veiculada pelos meios de comunicação. Portanto, trata-se de uma cultura que passou a dominar a vida cotidiana, servindo de pano de fundo onipresente e muitas vezes de sedutor, primeiro plano para o qual convergem nossa atenção e nossas atividades, algo que, segundo alguns, está minando a potencialidade e a criatividade humana (KELLNER, 2001, p. 11).

Para o autor (2001, p. 18), "a atualidade é marcada por debates acalorados em torno da possibilidade de estarmos ou não vivendo ainda a era moderna ou de já termos entrada em uma era pós-moderna". No entanto, o que a sociedade esta experimentando hoje, é um momento novo e com novas teorias, que devem ser voltadas especialmente para o âmbito educacional, visto que a partir da escola têm início a compreensão do mundo em que se está inserido.

Vieira Pinto (2013), expressa que a sociedade esta vivendo um momento superior a todos os outros da história da humanidade. O autor acredita que em cada fase em que as sociedades se encontram, vão aprimorando as técnicas e criando meios que lhe ofereçam conforto e qualidade de vida, construindo aparatos que possibilitam o desenvolvimento do seu trabalho. Portanto, as antigas civilizações, também realizaram suas conquistas, embora o conforto e bem estar do mundo atual seja superior ao de outrora já presenciado.

Para tanto, a escola deve adequar-se a realidade do mundo contemporâneo, reorganizando-se e estruturando-se pedagogicamente no que se refere às ações metodológicas que são utilizadas com seus alunos periodicamente, através do entendimento das representações do significado das mídias e da educação.

Hall (1997) apresenta o conceito de representação cultural, classificadas como parte da concepção do significado da cultura. Em sentido amplo, as representações são entendidas como um conjunto de significados que o homem elabora para a compreensão da realidade do mundo em que vive. Com isso, as representações tem sentido atribuído a interpretação da realidade. Para o autor se dá significado, representa-se, pensa-se e sente-se algo, através do uso que se faz



das coisas, ou seja, do seu significado a tudo através do meio em que se integram as práticas cotidianas.

Pensar na escola, na formação de professores/as e suas representações acerca da mídia no âmbito do seu trabalho pedagógica, sob a luz dos estudos culturais, significa ouvir a realidade por meio de quem está situado nela, de sua vivência cotidiana. Para Santi & Santi:

Os significados culturais não estão na cabeça, têm efeitos reais e regulam práticas sociais. O reconhecimento do significado faz parte do senso da nossa própria identidade, através da sensação de pertencimento. Os sinais por sua vez, possuem significado compartilhado - representam nossos conceitos, idéias e sentimentos de forma que outros decodifiquem ou interpretem mais ou menos do mesmo jeito. Dito de outra forma, as linguagens funcionam através de representação: elas são sistemas de representação (SANTI & SANTI, 2008, p. 23).

A leitura e a interpretação são as formas pelo qual as representações podem ser analisadas, podendo ter várias respostas, sendo estas interpretações aceitáveis, ainda que não esteja isenta a transformações.

Hall (1997) afirma que as formas de representação só poderão ser analisadas adequadamente, em relação às verdadeiras formas concretas assumidas pelo seu significado, no exercício concreto da leitura e da interpretação.

1.2 A INSERÇÃO DAS MÍDIAS NOS SEGMENTOS EDUCACIONAIS - SUAS TÉCNICAS E TECNOLOGIAS.

A tecnologia é resultado das ações do homem e das relações sociais estabelecidas pelo mesmo ao longo das décadas. Por este motivo, Vieira Pinto (2013, p.20) afirma que "a verdadeira finalidade da produção humana consiste na produção das relações sociais, a construção de formas de convivência". Desta forma, o autor acredita que em cada momento da história da humanidade, o homem viveu experimentando e criando meios que lhe proporcionasse conforto.

As técnicas portanto, são resultado das relações do homem com a natureza, onde é necessário considerar o local em que se esta geograficamente instalado, a partir de sua realidade social, onde raramente se analisam os interesses e as necessidades das massas, a infraestrutura, as condições de trabalho e a emancipação do trabalhador.



Vieira Pinto (2013, p. 320), afirma que: “Compreende-se bem que o primeiro dos sofismas soprados pela consciência dominadora aos ouvidos dos obedientes discípulos seja a suposição de que a teoria tecnológica é uniforme”. O autor afirma que a técnica é um ato qualitativo cheio de significados estabelecidos através das relações do homem com o meio e prova que as ações humanas não deixaram de repercutir sobre o meio, e nem provocaram alterações sobre o mesmo. Sendo assim, o homem é capaz de modificar a natureza com base em suas necessidades.

A partir desta premissa, Brito e Purificação (2008, p. 29) afirmam que:

A educação necessita de sentido, e os educadores precisam acreditar em si, nos valores que defendem, ou seja, ter convicção de suas idéias. Assim, tornam-se primordiais a formação e transformação do professor, que deve estar aberto às mudanças, aos novos paradigmas, os quais obrigarão a aceitar as diversidades, as exigências impostas por uma sociedade que se comunica através de um universo cultural cada vez mais amplo e tecnológico (BRITO E PURIFICAÇÃO, 2008, p. 29).

A variedade de instrumentos tecnológicos disponíveis à sociedade oferecem aos professores/as inúmeras oportunidades e maneiras diferenciadas de trabalhar os conhecimentos científicos com seus alunos em sala de aula, propiciando que se faça cumprir o verdadeiro papel social da escola, considerando ainda que os mesmos auxiliam também nos processos burocráticos administrativos, além de contribuir na preparação das aulas.

É importante que o professor compreenda os objetivos que almeja alcançar ao fazer uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, e ainda tenha os devidos conhecimentos sobre quais destes a escola tem disponível.

As relações que se estabelecem entre o que o estudante já sabe e o conhecimento específico a ser ensinado pela mediação do professor não são arbitrarias, pois dependem da organização dos conteúdos, de estratégias metodológicas adequadas, de material didático de apoio potencialmente significativo, e de ancoragem em conhecimentos especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva do estudante (MOREIRA E CANDAU, 1999, p.62).

O mundo moderno é caracterizado através das diferenças que se apresentam quanto aos avanços tecnológicos, e o conceito de "era tecnológica", é uma ideologia de grupos dominantes que induzem o restante da população ao consumismo desenfreado, que se justifica através de metáforas consolidadas através de desníveis de países subdesenvolvidos. A ideologia da tecnologia é um conjunto que existe e emaranha as massas nesses países.



Desta forma, "a tecnologia converte-se em teologia da máquina, à qual imitando os casos clássicos de outras formas de alienação, o homem, o técnico ou o operário se aliena, faz votos perpétuos de devoção" (VIEIRA PINTO, 2013, p. 291). Isso demonstra que o ser humano pode viver alienado ao processo tecnológico e esquecer a leitura de que a máquina é resultado do trabalho de suas próprias mãos, ou seja, é sua criação e que esta deve ser percebida como sendo parte das suas relações e não a construção de si próprio.

Parece o idólatra, que com os conhecimentos hauridos nos livros ou na palavra dos conferencistas estrangeiros está se constituindo a si mesmo, está recebendo a prestação os fragmentos de uma substância com que vai compor sua essência de intelectual, de professor ou de técnico (VIEIRA PINTO, 2013, p. 291).

Para o autor, o homem projeta o seu ser por meio da realização do seu trabalho criando melhores condições de vida, através das transformações das realidades materiais. Alguns países acabam deixando de criar e apropriam-se de tecnologias que foram transplantadas, aceitando simplesmente o que vem de fora, de forma que "a tecnologia converte-se em teologia da máquina, à qual imitando os casos clássicos de outras formas de alienação, o homem, o técnico ou o operário se aliena, faz votos perpétuos de devoção" (VIEIRA PINTO, 2013, p. 291).

Albuquerque (2010, p. 33), utiliza o termo fronteira como aquele que é utilizado "[...] tanto no aspecto territorial, delimitando espaços geográficos ocupados pelos mais heterogêneos agrupamentos humano, como no sentido metafórico". Já Melo (2004), afirma que "a fronteira é uma separação de territórios, que não os torna isolados, e o ir e vir de pessoas, de objetos e de informações fazem do território de fronteira uma "área de transição".

A fronteira apresenta elementos que a diferencia dos demais espaços e permite que os alunos migrantes de regiões fronteiriças tenham contato com várias geografias que a torna diferente.

A partir desta premissa, Albuquerque (2010, p. 33) afirma que o movimento da fronteira estabelece barreiras que possibilitam "[...] demarcar ou apagar os limites culturais entre os grupos sociais e as barreiras epistemológicas e metodológicas entre as áreas do conhecimento".

De acordo com Nunes (2011, p. 209) a escola que está localizada em áreas fronteiriças "possuem como principal característica a diversidade cultural, no entanto, ainda tem organizado os processos de compreensão da realidade como universal e única, tomando por base um saber formal e abstrato distanciado do aluno, de sua vida e experiência".



Vieira Pinto (2013), ressalta que nos países considerados subdesenvolvidos as que classes que se beneficiam do Estado, não demonstram nenhuma forma de interesse em modificar o quadro de subordinação existente entre as classes sociais, reprimindo assim qualquer invenção que possa ameaçar esta posição.

A tecnologia carrega em si um conteúdo de ideologias que consistem no resultado das ações humanas, envolvendo uma ligação entre o fabricante e o técnico de um determinado produto.

CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a realização desta investigação está em processo, é possível considerar que não é possível negar o uso das mídias nos espaços educacionais, sendo imprescindíveis a partir da realidade em que a sociedade atual se encontra.

Atualmente os/as professores/as tem tido acesso à tecnologia, entretanto, ainda não de forma ampla, e isso faz com que, deixem de usá-la no ambiente escolar em suas ações pedagógicas. A escola, diante de tantas e emergentes discussões e enfrentamentos a serem realizados diuturnamente, não pode alijar-se de efetivar a possibilidade de atuação formadora neste campo aos seus docentes. Seja pela formação continuada, seja em outros eventos importantes. Entretanto, e a pesquisa tem provocado essas reflexões, o espaço tempo escolar não está redimensionado para que possam acessar as diferentes e poucas mídias que se encontram disponíveis. Por isso, a representação dos maiores interessados é tão importante, é preciso ouvi-los em seus fazeres e saberes da experiência, especificamente quanto à inserção da mídia em seu campo de atuação.

A tecnologia sempre se fez presente na história da humanidade, de forma que em cada momento da história o ser humano foi aprimorando as técnicas necessárias para o seu conforto e qualidade de vida.

Há necessidade, portanto de pensar a educação escolar, contextualizando os conteúdos a serem ministrados em sala de aula com a realidade vivida pelos alunos nos diversos espaços sociais, a fim de que se possa analisar o mundo que é marcado pela diversidade cultural.

Ainda, inicialmente, podemos pensar a formação dos professores como um processo norteador que contribui com a formação dos alunos uma vez que estes encontram subsídios para



dominar as novas técnicas em sala de aula e transmitir conhecimentos aguçando o prazer por aprender.

Diante do cenário educacional atual, é necessário além de dedicação, interesse, e planejamento de aulas bem elaboradas com o uso das mídias por parte dos professores/as, ainda o engajamento político-pedagógico no sentido de orientar políticas públicas de acesso aos diferentes meios que podem contribuir para pensar o mundo que muda rapidamente.

Com base nas reflexões abordadas com a realização deste artigo, foi possível perceber que há necessidade da inserção de recursos tecnológicos nos contextos escolares, bem como sua implantação aos recursos didáticos pedagógicos que o/a professor/a utiliza em sala de aula. Os aparatos tecnológicos não devem ser utilizados como modismo, inutilizando os demais recursos presentes na escola e que são de uso constante dos/as professores/as. Pensar que tais recursos tecnológicos não deixam de ter valor na medida em que surgem novos, mas sim, serem retomados a fim de que possam contribuir cada vez mais nos contextos de ensino e de aprendizagem.

A inserção das mídias nos espaços escolares pode contribuir de forma significativa com a melhoria da aprendizagem bem como acesso à ciência por seus mais variados meios, contribuindo tanto para alunos/as quanto professores/as.

Os avanços são rápidos e diários em relação à tecnologia na sociedade contemporânea, visto a escola como um espaço educativo, também responsável pela formação crítica dos seus alunos/as, sendo os mesmos capazes de compreender o mundo no qual estão inseridos compreendendo-se nele. Mundo esse que por meio dos recursos tecnológicos pode tornar-se melhor, mais solitário e justo, afinal o homem ao inventar novos e modernos recursos, tem como horizonte a sua felicidade, assim ao assumir o contato criador com as mais variadas mídias, o/a professor/a no campo da escola possa contribuir para a educação que acolhe, solidariza e emancipa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. **A dinâmica das fronteiras**: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai. São Paulo: Annablume, 2010.



BRITO, Gláucia da Silva, PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. *Educação e novas tecnologias: um re-pensar*. Curitiba: Ibpx, 2008.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos culturais: Uma introdução. In SILVA, T.T. (org). *O que é afinal estudos Culturais?* 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

FARIA, J. H. *Epistemologia crítica, metodologia e interdisciplinaridade*. São paulo: Manole, 2015.

HALL, Stuart. Old and new identities, old and new ethnicities. In: KING, Anthony D. (Ed.). *Culture globalization and the world - system*. Londres, LacMilan, Nova York: State University of New York, 1993.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & realidade*. Porto Alegre, n.2, 22, p. 15-46, jul./dez, 1997.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: EDUSC, 2001.

MÉLO, José Luiz Bica. Fronteiras: da linha imaginária ao campo de conflitos. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 11, jan./jun. 2004.

MORAES, Denise Rosana da Silva. *O programa mídias na educação e na formação de professores/as: limites e possibilidades*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2013.

MOREIRA, A. F. B e CANDAU, V. M. F. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. *Revista Brasileira de Educação*, nº23, 1999.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Projetos de Formação Escolar para Escolas em Áreas de Fronteira. *Revista da ANPEGE*, v. 7, n. 1, número especial, p. 205-216, out. 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

SANTI, Heloíse C. SANTI, Vilson J. C. *Stuart Hall e o trabalho das representações*. Revista Anagrama. São Paulo: Revista Interdisciplinar da Graduação, 2008.

TURNER, Graeme. *British Cultural Studies - Na Introduction*. Boston: Unwin Hyman, 1990.



A MÍDIA TELEVISIVA VIOLA OS DIREITOS DA CRIANÇA?

POLIANA CAVAGLIERI SALDANHA DOS ANJOS¹

Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Sociedade, Cultura e Fronteiras da
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.
polianacsa@hotmail.com

DENISE ROSANA DA SILVA MORAES.

Dr^a. em educação, Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Sociedade, Cultura e
Fronteiras da Unioeste/Foz do Iguaçu
denise.moraes@unioeste.br

89

RESUMO: O presente tem como objetivo abordar o tema mídia televisiva e consumo a fim de verificar as possíveis influências na/para as crianças contemporâneas. Em razão do largo alcance, a televisão opera uma função social que deve ser respeitada e enaltecida, no entanto a influência que exerce sobre as pessoas, de um modo geral, deve ser pontuada e debatida criticamente. A legislação e os órgãos de controle impedem totalmente que esses direitos sejam afrontados? Ao que parece não, pois é possível constatar a veiculação de publicidade com mensagens tendenciosas, sendo alvo de julgamentos para suspensão ou adequação, pelo Judiciário e pelo CONAR (Conselho Nacional da Auto-Regulamentação Publicitária), no Brasil. Se apresenta ainda uma tendência mundial de proteger a criança e se verifica uma limitação maior em alguns países como Chile, Alemanha, Canadá e Espanha.

Palavras chaves: mídia, criança, consumo.

ABSTRACT: This article aims to discuss televisive media and consumption in order to verify its possible influences to contemporary children. Because of its wide reach, television holds a social function that must be respected and held in high regard. However, the influence it exerts over people, in a general manner, has to be pointed and critically discussed. Do Legislation and control organs fully avoid these rights to be violated? It seems not, since it is possible to notice the serving of publicity with tendentious messages, which are judged and suspended or made suitable by the Judiciary or CONAR (National Council of Publicitary Self-Regulation) in Brasil. The article also presents a worldwide tendency to protect children, with a bigger limitation happening in countries such as Chile, Germany, Canada and Spain.

KEY-WORDS: media, child, consumption

INTRODUÇÃO

O presente tem como objetivo abordar o tema mídia televisiva e consumo a fim de verificar se há possíveis violações aos direitos das crianças contemporâneas.

A evolução da sociedade é registrada por descobertas e criações, partindo dos primórdios da humanidade quando o homem iniciou o desenvolvimento de ferramentas a fim

¹ Esta investigação está sendo elaborada como base para a dissertação de mestrado, sob orientação da Prof^a. Dr^a Denise Rosana da Silva Moraes. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *campus* Foz do Iguaçu



de facilitar sua luta de subsistência, o que se prolongou ao longo dos anos alcançando atualmente as mais modernas e refinadas técnicas em todos os setores, sempre visando à satisfação das necessidades que o homem apresenta.

A mídia, entendida como objeto ou como ferramenta facilitadora, sempre utilizada e explorada pelo homem, no modelo do sistema capitalista, é mais uma das ferramentas utilizadas para exploração, criando falsas necessidades, impondo conceitos e pré-conceitos, estereotipando.

Conforme se verificará, o ato de consumir decorre de interferências físicas e biológicas. Essa afirmação tem como fundamento a constatação da ciência de que o cérebro humano tem a mesma formação há milhões de anos. Por outro lado tem-se a mídia atuando pelas mais variadas formas e a televisão é a de maior abrangência.

Para abordar o tema mídia televisiva é inegável reconhecer que se trata de um objeto de pesquisa de grande valia, de fácil acesso e com poder de alcance fantástico, pois de qualquer lugar é possível ter à disposição, com um simples apertar de botão, filmes, programas de entretenimento, publicidades das mais variadas. Diante de tal facilidade deve ser reconhecida como um portentoso fenômeno da comunicação.

O adulto crítico, mesmo contra alguns de seus princípios e valores, que carrega como basilares do seu caráter, também se rende aos “encantos e tentações” propostos pela persuasão midiática. Imagina-se o quão vulnerável se apresenta uma criança diante do volume de informações veiculadas de forma a persuadi-la, no intuito de criar uma cultura de consumo.

Em razão do largo alcance, a televisão opera uma função social que deve ser respeitada e enaltecida, no entanto a influência que exerce sobre as pessoas, de um modo geral, deve ser pontuada e debatida criticamente.

Nesse sentido, o objeto dessa investigação é a análise da legislação afeta, bem como os órgãos de controle sobre o tema, especificamente no trato com as crianças em relação a mídia TV. Assim, questiona-se se há meios para impedir que os direitos previstos na Constituição, no ECA e demais suportes legais sejam violados?

É possível constatar a veiculação de publicidade com mensagens tendenciosas, maculando a vontade das crianças e impondo um padrão que obrigatoriamente deve ser seguido. Isso no Brasil, pois há uma tendência mundial de proteger a criança, e se verifica uma limitação maior em alguns países.



Por outro lado, importante lembrar a função social da mídia, o mecanismo de veicular informação, fazer chegar o conteúdo em lugares onde por outro meio seria mais difícil ou impossível o acesso, portanto contraditória.

É importante expressar que esta pesquisa, aqui apresentada no limite de um artigo científico, ainda encontra-se em caráter inicial, portanto as conclusões ainda são preliminares.

1. A MÍDIA COMO FERRAMENTA E OBJETO DE ESTUDO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS SOCIEDADES.

91

As peculiaridades do mundo moderno podem ser consideradas como resultado de transformações institucionais fundamentais. Para Thompson (2009, p. 43), o desenvolvimento da imprensa transformou os padrões de comunicação.

O que se esperava era que a sociedade realizasse críticas às modernidades, mas diante da inércia em fazer oposição, Marcuse (1982, p.13) expressa que “há uma paralisia da crítica e com isso os meios de informação em massa encontram pouca dificuldade em fazer aceitar interesses particular como sendo de todos os homens”.

Santos (2009, p 75) pontua que a sociedade contemporânea padece de interesses e preocupações, buscando um remédio para solucionar todos os empasses – o consumo. Esse ideário que prioriza o consumo deu-se inicialmente com a Revolução Industrial, quando ocorreu o incentivo à instalação de multinacionais, com a concessão de impostos e criação de um sistema educacional visando à capacitação da mão-de-obra.

Para compreensão do tema, diante dessa abordagem, é indispensável nesse momento trazer à baila dois campos, que não podem se dissociar são eles: a comunicação e a história. Barbosa (2007) aponta que a história se apresenta como uma fração de um mundo da comunicação:

“A história é, na verdade, o fragmento ou o segmento de um mundo da comunicação. São os atos comunicacionais dos homens do passado o que se pretende recuperar como verdade absoluta ou como algo capaz de ser acreditada como verídico.” Assim, a história só será atendida se puder ser seguida por aqueles que lêem, decifram e a interpretam (BARBOSA, 2007, p. 17).

Tratar desse tema requer uma análise da evolução das ferramentas que permitem a transmissão de informações. Historicamente a tecnologia é utilizada como instrumento de



dominação, nos dizeres de Vieira Pinto (2005) deve ser tratada como patrimônio da humanidade uma vez que é resultado da evolução humana, que se apresenta dependente de emprego de técnicas para produção e sobrevivência.

A concordar com o autor, percebe-se que os obstáculos a serem transpostos neste tema são inúmeros, pois a deficiência herdada de longa data se apresenta cada vez mais superada, no entanto, a inserção da mídia no dia-a-dia das famílias deve ser vista como um mecanismo útil, mas com parcimônia, dada a invasão que se verifica na vida das pessoas. Negar a mídia é um regresso evidente, mas permitir que ela seja a única fonte para circulação de informações, é no mínimo temerário.

Assim, a imposição de novas técnicas, na visão de (FISCHER, 2007.p. 291), quando se discute, por exemplo, as relações entre mídia e o trabalho pedagógico, podem ser identificadas em várias situações. A autora expõe:

“No centro delas está a constatação de uma profunda alteração nos modos de existência contemporâneos, em que práticas cotidianas – também da escola, por certo – se transformam, particularmente no que se refere às nossas experiências com os saberes, às trocas com os outros, às formas de inscrever-nos no social, de escrever, de falar, de pensar o mundo e a nós mesmos. (FISCHER, 2007.p. 291)

Acompanhar um mundo de inovações requer um comprometimento com a qualidade e exige que sejam mantidas as raízes que expressam valores construídos ao longo de anos. (Debord, 1997, p. 25) ao tratar a Sociedade como sendo a do Espetáculo, acredita que o homem se distancia do seu mundo para produzir, e “O espetáculo é o *capital* em tal grau de acumulação que se torna imagem.” Assim, o sujeito inserido em uma sociedade capitalista se apresenta naquela forma estereotipada. O autor trata a relação mercantil estabelecida na sociedade como mercadoria e assim dispara:

“O espetáculo é o momento em que a mercadoria ocupou totalmente a vida social. Não apenas a relação com a mercadoria é visível, mas não se consegue ver nada além dela: o mundo que se vê é o seu mundo. A produção econômica moderna espalha extensa e intensivamente sua ditadura” (DEBORD, 1997, p. 30).

Do exposto se extrai que a mídia tem sua função distorcida em alguns casos, pois como ferramenta e objeto de estudo, deve ser utilizada para favorecer e beneficiar a sociedade, no entanto se verifica que sua atuação é voltada mais especificamente para o consumo.



1.1 A mídia televisiva e sua influência no consumo das crianças.

A televisão traz sua história no Brasil a partir de 1850, quando o jornalista Chateaubriant apresentou seu primeiro exemplar por aqui. Hoje um aparelho eletrônico, que a maioria esmagadora de famílias brasileiras, tem em suas casas.

Considerando ser inegável a influência da TV na vida das pessoas, importante lembrar a visão de Freire Filho (2007) ao afirmar que as estratégias retóricas e discursivas utilizadas pela TV, trazem como resultado a degeneração do senso histórico e da memória individual e coletiva. Já Braudillard (2010) ao escrever sobre a lógica social do consumo, questiona acerca da felicidade almejada, por meio da satisfação de anseios, falsamente criados pelo mito da igualdade.

Se for considerado a mídia televisiva e sua atuação em massa, as violações se dão de forma generalizada, incorrendo a ideia de que as infrações cometidas são legitimadas diante da aceitação da sociedade. Com isso perde-se o foco, que seria a responsabilização da sociedade acerca do policiamento das ações que extrapolam os limites impostos pela sua regulamentação.

O cuidado com as ações, que podem desvirtuar a finalidade de uma divulgação adequada, está preconizado na legislação que visa garantir a maior proteção as crianças.

Além disso, ao observar o cenário do país, onde jovens e crianças cada dia mais distantes de valores quanto ao ser, e próximos de valores quanto ao ter, há uma evidente imposição do consumismo. A criança e o adolescente contemporâneos vivem uma busca incessante pelo consumo, de maneira que não há conquistas, ou se há dizem respeito a um bem, como sonho de consumo. O prazer de adquirir passou a substituir o prazer de viver.

Por outro lado, importante lembrar a função social da mídia, o mecanismo de veicular informação, fazer chegar o conteúdo em lugares onde por outro meio seria mais difícil ou impossível.

Assim, torna-se indispensável aprofundar a pesquisa que permitirá uma abordagem criteriosa, imparcial e adequada do tema que hoje está presente de forma generalizada na sociedade, em todas as classes sociais.

2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aqui se chega a um ponto preocupante: quem é o público que assiste TV? As crianças, evidentemente, compõem parte desse todo, se não sua maioria. Se for considerado que a mídia



televisiva tem atuação em massa, poderá ser constatado que as violações aos direitos da criança se dão de forma generalizada, incorrendo a ideia de que as infrações cometidas são legitimadas diante da aceitação da sociedade. Com isso perde-se o foco que seria a sociedade, que tem responsabilidade, para atuar monitorando as ações que extrapolam os limites impostos pela regulamentação.

Neil Postman (1999, p.81), ao abordar os períodos históricos de proteção à criança, registra que entre 1850 e 1950, as leis passaram a protegê-las dando-lhes um status preferencial e com proteção contra os caprichos da vida adulta. Para esse autor, “a infância veio a ser definida como uma categoria, não produto da cultura.” A criança, não é dotada de capacidade para discernir e filtrar as informações que chegam até seus olhos e ouvidos por meio das publicidades ou programas de televisão. Constatada a vulnerabilidade da criança, importante que exista uma limitação, a qual vem imposta pela legislação, na busca de resguardar os direitos fundamentais.

Momberger (2002, p 40), observa que todos são responsáveis pela proteção à criança. Assim, não se pode atribuir exclusivamente a responsabilidade à família, ou à sociedade ou ao Estado, bem como não pode ser desresponsabilizada cada um dessas instâncias que precisam agir de maneira protetiva.

Essa investigação, em andamento, tem revelado uma visão de sociedade que desde o seu início tem registros de descobertas e criações, com a finalidade de criar ferramentas para facilitar sua luta de subsistência. Isso tem se prolongado ao longo dos anos e alcança atualmente as mais modernas e refinadas técnicas em todos os setores, sempre visando à satisfação das necessidades que o homem apresenta. Nessa esteira da satisfação está inserida a conduta do consumidor que sofre influências pela mídia televisiva, de maneira que os desejos e necessidades, principalmente das crianças, se apresentam atrelados ao consumo.

Para abordar o tema em estudo, indispensável que o faça, também, sob a ótica dos estudos culturais, uma vez que será analisada a influência da indústria cultural nas relações de consumo. Assim, importante lembrar da contribuição de Escosteguy (2010, p. 23 e 47), que faz uma abordagem histórica dos estudos culturais na América Latina, pontuando autores que tratam da relação estabelecida entre os estudos culturais com a comunicação. Ao falar da pesquisa em comunicação, a autora relata que na década de 1980 a pesquisa em comunicação apresenta mudanças, originadas de outros campos das ciências sociais. Lembrando, ainda que a comunicação passou a ser repensada através das práticas sociais.



As crianças e os jovens, expressa Ignácio (2009, p.47) interagem na contemporaneidade em um mundo “teleguiado” em constante mudança e assoberbado de informações. Ali imbricado nessas características está o consumo. Com isso, ao elencar o consumo como orientador, acabam por exigir determinados produtos e serviços, considerados como supérfluos, por entender que sem aqueles não estão inseridas em determinado grupo social ou por acreditar que o produto ou serviço os tornam iguais.

Essa criança moderna cria um paradigma, primeiramente se identifica como diferente, e dele quer se aproximar. Importante fazer referência à “identidade e diferença” tratada por WOODWARD (2014, p. 9) “a identidade é marcada pela diferença.” E esta “é sustentada pela exclusão”. A publicidade tem como objetivo impor símbolos que representem e formem uma identidade, portanto se configura claramente uma associação entre da identidade da pessoa e os objetos que ela faz uso.

Essa voracidade da publicidade decorre da disputa acirrada da concorrência, no entanto deve se submeter e respeitar os regramentos impostos pela legislação, seja pela Constituição Federal (1988) ou pelo Estatuto da Criança (1990) no sentido de prevalecer o princípio da proteção integral. No entanto, o que se verifica são campanhas publicitárias em total desrespeito aos princípios, fundamentos constitucionais, às leis e, por vezes, aos limites morais ou éticos.

O que se observa é que o CONAR (Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária) tem aplicado sanções para impedir as campanhas de publicidade que possam atingir os princípios de proteção à criança.²

Isso resulta em novas problematizações e incursões por pesquisas que aprofundem o tema com a rigorosidade exigida, que tem como objeto contribuir para a discussão interdisciplinar.

Não restam dúvidas acerca da vulnerabilidade e hipossuficiência da criança como alvo da mídia televisiva e seus métodos de persuasão. No entanto se verifica que o aparato normativo

² CONAR Julgamento de março/2014, representação 321/13. Decisão de alteração do filme publicitário. “BOB’S HERÓI. Consumidoras de Salvador (BA), Teresina (PI), Rio e Maricá (RJ) escreveram ao Conar por considerar que filme para TV do Bob’s mostra situação de elevado risco: um jovem atravessando rua movimentada sem nenhum cuidado, demonstrando estar inebriado com o sanduíche anunciado. (...) O relator propôs a alteração de um lettering do filme (...).

CONAR Julgamento de junho/2014, representação 099/14. Filme de Páscoa MARSIL. Decisão de sustação. (...) A direção do Conar questiona se há vocalização de apelo imperativo de consumo por menores de idade em anúncio para TV da Marsil, promovendo venda de ovos de Páscoa. (...) O relator propôs a sustação, por considerar que a peça publicitária se utiliza de menores de idade como protagonistas, em locução e figuração, configurando claramente a infração apontada. Seu voto foi aceito por unanimidade.

CONAR Julgamento de novembro/2014, representação 240/14. Decisão de alteração. TÊNIS KIDY – QUERO KIDY. (...)O filme mostra crianças brincando, tendo ao fundo um jingle e a oferta: na compra do tênis, ganha-se um carrinho. O relator não concordou com os termos da defesa, considerando haver no jingle apelo imperativo de consumo dirigido a menores de idade. Por isso, votou pela alteração, proposta aceita por unanimidade.



existente pode não ser suficiente para inibir as práticas abusivas que afrontam as limitações e deixam de observar princípios como o da proteção integral da criança. Há que pautar esse debate a fim de dar-lhe visibilidade, para que políticas públicas sejam gestadas a exemplo de outros países que tem a proteção de suas crianças e jovens como princípio básico de nação.

A mídia televisiva, nosso objeto de pesquisa, tem atuação como instrumento formador de opinião, ao mesmo tempo em que transmite conceitos e ideologias, pautadas em um ideário social. A publicidade encontra um veio fértil e significativo para se utilizar de técnicas de criação de uma cultura contemporânea da mídia e do incentivo ao consumo. Com isso, a sociedade passa a ter hábitos que Bauman (2005, p 73) considera como “educação vitalícia do consumidor”. Isso significa dizer, corroborando o autor, que a formação de consumidores desde a mais tenra idade tem sido bem sucedida, é uma formação que vai sendo constituída ao longo da vida.

O ser humano se submete aos anseios, que por vezes não são seus, ditados pela sociedade e obedece a alguns padrões de comportamento, que podem variar, dependendo do nível socioeconômico, bem como das oportunidades de informações a que está sujeito.

2.1. A proteção legal e sua possível violação.

A Declaração dos Direitos da Criança de 1959 da ONU, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, representam a proteção legal prevista na Doutrina da Proteção Integral da criança, que prioriza e coloca a criança em um patamar elevado de proteção, diante da fragilidade física e emocional por conta da tenra idade.

Importante lembrar que no passado, não muito distante, a criança não recebia atenção e proteção como nos dias de hoje, até mesmo as campanhas publicidade não eram voltadas a elas.

Hoje a realidade é diferente, por serem merecedoras de tratamento prioritário e imediato, esses direitos se sobrepõem a outros. A Constituição Federal regulamenta a matéria em seu artigo 227, *caput*, *dispositivo este que* atribuiu à sociedade, família e Estado à responsabilidade de proteção a criança:

“Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”



Esclarece Veronese e Silveira (2011, p. 34) “são eles que irão proteger e promover o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, devendo cada qual cumprir seu dever, desempenhar os seus papéis, objetivando assegurar a efetividade e o respeito aos direitos da criança e do adolescente”.

O responsável tem sua atribuição conferida pelo art. 4º do ECA, devendo exercer sua função em conjunto ou separadamente com o Estado e a Sociedade:

“Art. 4º . É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

O Estado concedeu, ainda, às crianças e adolescentes tratamento especial e diferenciado ao dispor sobre a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos, dentre outras, primando sempre pela sua proteção integral. O aparato legislativo para proteção se constata que existe, resta entender se ele por si só consegue atingir a proteção integral, impedindo que a mídia televisiva o viole.

Embora a legislação tenha, como uma das funções, o meio coercitivo, ela não funciona como um impedimento para a mídia, pois se encontram registradas, todos os anos, decisões do CONAR julgando casos de publicidade que tem violado o direito da criança ou do consumidor.

No entanto, com base nessas proteções aliadas ao Código de Defesa do Consumidor. O CONAR, um órgão e uma corporação de direito privado, sem fins lucrativos, com objetivo de auto-regulamentar a atividade publicitária e ética no Brasil.

Quanto ao direito comparado³ - análise de normas de outros países que tratam do mesmo assunto) - denota-se que o Reino Unido, possui restrição para produtos que se enquadram nas chamadas categorias especiais (fósforos, remédios, vitaminas e outros). Na Alemanha, assim como no Canadá, a publicidade dirigida à criança não deve incitá-la a comprar ou consumir.⁴

³ Para Rechsteiner (2015, p 73) “São várias as finalidades do direito comparado. Mediante a análise e o estudo dos direitos estrangeiros, pode-se chegar a uma melhor compreensão do direito interno.”

⁴ MOMBERGER, Noemi F. (2002). *A publicidade dirigida às crianças e adolescentes: regulamentações e restrições* Porto Alegre: Memória Jurídica.



3. RESULTADOS ALCANÇADOS

Com a presente pesquisa denota-se que a mídia pode servir para influenciar e possivelmente ser uma ferramenta de manobra para o consumo. Elevando sua função quando destinada corretamente e atendendo ao princípio de proteção integral.

A abordagem da legislação resultou na verificação e afirmação de que o direito disponibiliza meios para controle e punição para o caso de eventual violação de direito. No entanto, se verificou que muitas mídias podem violar ou afastar a proteção aqui estudada.

Por fim, se verificou que outros países tem legislação mais rigorosa que a do Brasil, como o Chile, a Espanha, o Canada e Alemanha.

Considera-se alguns resultados, frutos da pesquisa, como já referida, em fase inicial, o conhecimento acerca dos direitos constituídos das crianças em relação ao consumo em diferentes países, o que certamente contribui para pautar o debate no Brasil, bem como forjar políticas públicas de proteção quanto ao tema.

A pesquisa oportuniza ainda, quando se faz uma busca ao banco de teses e dissertações da CAPES conhecer, em primeira aproximação, as pesquisas que versam sobre o tema, no sentido de que, quanto mais houver pesquisas sobre o consumo relacionado à criança, maior visibilidade se dará e conseqüentemente novas possibilidades de tomadas de decisão serão necessárias.

As pesquisas ainda em diferentes países, de proteção às suas crianças em relação ao consumo via mídia televisiva, também é um importante contributo, pois além de auxiliar a escritura e fundamento da investigação, ainda contribui para uma análise rigorosa e atual da situação neste campo.

E, finalmente, este tema precisa ser pautado em diferentes instâncias sociais, principalmente e também no campo da formação, seja em nível de graduação ou de pós-graduação.

Nos cursos de Direito, por exemplo, essa matéria que é interdisciplinar, por isso a busca de fundamentação teórica pautada nos estudos culturais, precisa ser evidenciada rigorosamente, bem como nos cursos que formam professores nas mais diferentes áreas.

CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS



As vantagens de uma televisão moderna são satisfatórias, pois desde uma criança até um adulto tem a liberdade de escolher o que assistir. No entanto, para a criança uma propaganda pode ser nociva e influenciar nas suas escolhas e no seu estilo de vida.

Restou evidenciada a influência da mídia televisiva, violando os direitos da criança, quando deixa de observar as normas de proteção, traçadas pela Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Convenção da ONU e Código de Defesa do Consumidor.

A influência ocorre uma vez que os seres humanos historicamente tendem a consumir para satisfação de suas necessidades, que se formam falsamente por força da persuasão empregada pela mídia, representadas por mecanismos de marketing que primam pela lógica mercantilista, visando o lucro.

Na busca de resposta ao questionamento acerca da efetiva proteção da criança, quanto ao dever de prevenção especial na publicidade, apresenta-se uma afirmativa. A prevenção deve ser realizada pelo Estado, pela família e pela sociedade, no entanto, nem sempre se atinge o objetivo e as discussões a esse respeito e, terminam em juízo ou no CONAR (Conselho Nacional de Auto-Regulamentação Publicitária). As punições são legais e possíveis, decorrem de expressa previsão em lei.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marialva Carlos Barbosa. (2007). A produção de sentidos nos meios de comunicação. Em: RIBEIRO, Ana Paula Goular e FERREIRA, Lucia Maria Alves (org.) *Mídia e Memória*. Rio de Janeiro: Mauad X. P 15-34.

BRASIL, *Norma jurídica. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.*

_____, *Norma jurídica. Convenção sobre os direitos da criança.* Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em 27/11/2015.

_____, *Norma juridical. Estatuto da criança e do adolescente.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 21/11/2015.

BAUMAN, Zygmunt. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar.



- BRAUDRILLARD, Jean. (2010). *A Sociedade de Consumo*. Tradução: MORÃO, Artur. 3 ed. Lisboa: Edições 70.
- DEBORD, Guy. (1997). *A sociedade do espetáculo*. Tradução: ABREU, Estela dos Santos. Rio de Janeiro: Contraponto.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. (2010). *Cartografias dos estudos culturais – Uma versão latino – americana – ed. On-line*. Belo Horizonte: Autêntica.
- FILHO, João Freire. (2007). A produção de sentidos nos meios de comunicação. In: RIBEIRO, Ana Paula Goular e FERREIRA, Lucia Maria Alves (org.) *Mídia e Memória*. Rio de Janeiro: Mauad X. P 115-135.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. (2007). Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. In: *Revista Brasileira de Educação*. V.12, n.35. maio/ago. P 290-299.
- IGNÁCIO, Patrícia. Crianças, Consumo e Identidade. (2009) In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina. p.47-48
- MARCUSE, Herbert. (1982). *A ideologia da sociedade industrial*. Tradutor Giasone Rebuá. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MOMBERGER, Noemi F. (2002). *A publicidade dirigida às crianças e adolescentes : regulamentações e restrições*. Porto Alegre: Memória Jurídica.
- PESCUMA, Erna e CASTILHO, Antônio Paulo Ferreira de. (2005) *Projeto de Pesquisa – o que é? Como fazer?: um guia para sua elaboração*. São Paulo: Olho d'Água.
- PINTO, Álvaro Vieira. (2005). *O conceito de tecnologia – Volume 1 -* . Rio de Janeiro: Contraponto.
- POSTMAN, Neil. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- RECHSTEINER, Beat Walter. (2015). *Direito Internacional Privado: teoria e prática*. 16. ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva.
- SANTOS, Andréa Mendes dos. (2009). *Sociedade do consumo: criança e propaganda, uma relação que dá peso*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- THOMPSON, John B. (2009) *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. II ed. Petrópolis, RJ: Vozes.



CONINTER 4

Congresso Internacional
Interdisciplinar em Sociais
e Humanidades

Foz do Iguaçu PR: UNIOESTE, 8 a 11 de
dezembro de 2015, ISSN 2316-266X, n.4

WOODWARD, Kathryn. (2014). Identidade e diferença: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 15 ed. Petrópolis: Vozes. p 07-72.



A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA LÚDICA NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE CONCEITOS E TERMOS NAS AULAS DE CIÊNCIAS NATURAIS

SOUZA, Elaine Santana de
*Estudante de mestrado do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem
Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)
lane1989@gmail.com*

RIBEIRO, Josiane da Silva
*Licenciada em Física pelo curso de Ciências da Natureza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense)
josi307@hotmail.com*

ALVES, Nivaldo da Conceição
*Estudante do curso licenciatura em Música
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense)
nivaldosolar@hotmail.com*

RESUMO

O ensino de Ciências Naturais ainda utiliza da metodologia tradicional que consiste na memorização de termos e conceitos. Os alunos acabam por achar a disciplina não muito interessante devido a grande quantidade de termos científicos. Nessa disciplina utilizam-se muitos termos científicos para as nomenclaturas dos objetos a serem estudados. As estratégias mnemônicas são interessantes, pois se utilizam de algo conhecido para auxiliar na codificação da informação na memória de longo prazo. Em Biologia e Ciências Naturais utiliza-se de paródias, onde a informação é acrescentada a uma melodia conhecida, possibilitando que termos necessários sejam lembrados pelos alunos. Pode-se perceber que a música é uma boa estratégia de aprendizagem a ser usada para codificar e recodificar informações, contudo, não possibilita a compreensão dos conceitos, devendo ser utilizada para a lembrança de certos termos necessários durante a execução da disciplina.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Música. Educação Lúdica.

ABSTRACT

Teaching of Natural Sciences still uses the traditional method consisting in memorizing terms and concepts. Students get to find the discipline not very interesting because of the large amount of scientific terms. This discipline are used many scientific terms for the classifications of objects to be studied. The mnemonic strategies are interesting, as they make use of something known to aid in encoding the information in long term memory. In Biology and Natural Sciences makes use of parody, where information is added to a known melody, enabling necessary terms are remembered by students. One can see that music is a good learning strategy to be used to encode and re-encode information, however, does not allow the understanding of the concepts and shall be used for the memory of certain terms required during the execution of the discipline.

Key-words: Science Teaching. Music. Playful education.



INTRODUÇÃO

Até o oitavo ano do Ensino Fundamental, ocorre a predominância dos conteúdos ligados a Biologia na disciplina de Ciências Naturais e assim, o aluno vê-se diante de uma série de termos científicos necessários para a aprendizagem. Por exemplo, a aprendizagem dos reinos no sétimo ano.

Segundo Rezende e Coelho, o ensino no Brasil está ultrapassado e já há algum tempo apresenta-se ineficiente. “O educador é apenas um narrador de conteúdos e os estudantes constituem-se em meros ouvintes, nos quais são depositadas uma série de informações estáticas e sem contexto com sua realidade” (REZENDE; COELHO, 2009, p. 2). Os alunos apenas recebem as informações, sem serem contextualizadas, ficando fadados a decorar os conceitos sem haver entendimento e conseqüente aprendizagem. Para Minimizar esse efeito, a utilização da música pode auxiliar, uma vez que os alunos não precisarão colocar todo esforço na memorização dos termos.

Durante a aprendizagem, quando os conceitos são formados e armazenados na memória de longa duração, pode-se utilizar de diversas estratégias. Na codificação ou recodificação pode-se usar as estratégias mnemônicas. Sprenger menciona que essas estratégias são familiares e muito utilizadas, principalmente, com crianças que iniciam a vida escolar.

Segundo Sprenger,

Os recursos mnemônicos são baseados em vincular o que precisa ser aprendido com o que já se conhece, colocando as informações em muitos caminhos, adicionando atenção e interesse ao que está sendo ensinado, bem como armazenar com “dicas” para facilitar encontrar a informação (SPRENGER, 2008, p. 108).

Em Biologia o recurso conhecido é a melodia de uma música, utiliza-se de muitas paródias para a aprendizagem de termos ligados aos diversos conteúdos que permeia essa disciplina. A melodia também será a dica para ativação do nó para encontrar a informação no esquema. Muitas vezes as pessoas percorrem parte da melodia até atingir o ponto desejado para a resolução de uma questão.

Sprenger continua dizendo que quanto menor for o conhecimento anterior que possua-se, mais eficiente será o uso das estratégias mnemônicas. As estratégias mnemônicas auxiliam na codificação dos conceitos na memória de longa duração e auxiliando na recuperação, pois serve de dica para facilitar o encontro do esquema que se deseja. A melodia é



utilizada como a dica para a lembrança e auxilia na recuperação da informação, contudo, apenas para a lembrança dos conceitos. O professor deve incentivar seu aluno a não somente memorizar os termos científicos, mas também compreender a função destes.

Este trabalho procura analisar a música como uma ferramenta lúdica potencial para auxiliar na aprendizagem de conceitos e termos utilizados nas aulas de Ciências Naturais. A música pode ser utilizada como estratégia de mnemônica, proporcionando a fixação e retenção desses conceitos pela memória de longa duração. Na sociedade atual, é observado a predominância da metodologia tradicional, na qual o aluno é passivo no processo de ensino aprendizagem. Esses alunos, por vezes, acabam por não gostar da disciplina por terem muitos termos. As formas lúdicas de ensino têm auxiliado na aprendizagem dos alunos e permitido que conceitos abstratos sejam mais bem compreendidos por jovens e crianças.

Para este trabalho analisou-se a influencia da música na aprendizagem de conceitos de Ciências Naturais, com um foco maior no sétimo ano. Percebeu-se que a música é uma estratégia lúdica interessante para auxiliar na retenção destes termos e consequente aprendizagem nas aulas.

1. LINGUAGEM CIENTÍFICA , A BIOLOGIA E O CIÊNCIAS NATURAIS

Por que se estuda Biologia nos Ensinos Fundamental e Médio? Por que se ensina Biologia nestes níveis de ensino? O que se espera quanto ao saber adquirido da Biologia quando se finaliza a Educação Básica? Qual a importância deste saber para os cidadãos?

Essas perguntas deveriam nortear a educação de tal forma que durante a passagem dos alunos pela escola o conhecimento fosse trabalhado junto aos alunos proporcionando aprendizagem significativa.

O Ensino de Biologia, infelizmente, encontra-se baseado na metodologia tradicional de ensino que consiste na transmissão de conhecimento. Isso leva os alunos a memorizarem os conteúdos por meio da repetição e releituras dos mesmos tópicos, o que é um fator que auxilia a memória de curta duração, mas que não terá efeito na formação das representações, necessárias a retenção de informações na memória de longa duração.

O caderno temático de 2006 feito pelo Ministério da Educação informa que



Numa pequena enquete realizada com alunos do ensino médio de uma escola pública observou-se que aproximadamente 70% dos mesmos achavam a Biologia uma matéria importante, mas menos da metade a classificou como interessante, com exceção dos conteúdos sobre o corpo humano e sobre o meio ambiente. Menos de 30% disseram compreender por que precisavam estudar citologia, e quase 80% afirmaram que não se lembrariam de quase nada após o vestibular (BRASIL, 2006, p. 27).

Pode-se perceber que apesar dos alunos acharem a disciplina de biologia importante, uma quantidade considerável não a caracteriza como interessante e muitos nem sabem o motivo de estudar a célula e seus constituintes. Chama-se atenção para o fato de que 80% dos alunos desta pesquisa afirmaram que não se lembrariam de quase nada após o vestibular, e não se lembram de muito após as avaliações. Então, apenas a memória de trabalho, e as informações, não conectadas corretamente, não serão gravadas na memória de longa duração. Assim, não ocorre aprendizagem significava durante as aulas.

O mesmo caderno temático diz ainda, que nos “[...] cursos de Biologia habitualmente utilizam uma metodologia que aborda os conteúdos em seqüências lineares, do simples para o complexo, com contextualizações fragmentadas, repletos de informações desvinculadas da realidade do aluno” (BRASIL, 2006, p. 28). Mesmo que o grau de complexidade vá aumentando com o avanço dos conteúdos e dos níveis de Ensino, a falta de contextualização é um fator que prejudica a construção do conhecimento por parte dos discentes. Pelo conteúdo não estar conectado a sua realidade, os alunos não conseguem entender o motivo do que é estudado e terminam por decorar os conceitos.

Barros E. em seu trabalho de conclusão de curso apresenta resumidamente as tendências pedagógicas, elas serão vistas logo a seguir. A metodologia tradicional segundo Barros E.,

LIBÂNEO (1985) classifica que nesta tendência o papel da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso das escolas é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o “mesmo” para todos os alunos, desde que se esforcem. (BARROS E., 2001, p. 20-21).

O ensino tradicional objetiva preparar o discente para assumir um papel na sociedade, apresenta um caminho cultural comum para os alunos desde que eles esforcem-se para aprender. Os que forem menos capazes deverão lutar para conseguir atingir os mais capacitados ou, caso contrário, procurar um ensino profissionalizante. As desigualdades sociais não deveriam ser observadas nas escolas que possuem essa tendência, já que esse fato pertence à



sociedade. Mesmo assim, na educação atual, observam-se diferenças entre escolas públicas e privadas, escolas de elite e periferia.

Barros apresenta a concepção de Saviani sobre a pedagogia tradicional. “Na concepção de SAVIANI (1988) a Pedagogia Tradicional é classificada como intelectualista, e às vezes como enciclopédica, pois os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, o que vale é uma educação formalíssima e acrítica” (BARROS E., 2001, p. 21). Os conteúdos apresentados ficam distantes da realidade dos discentes, então os mesmos não conseguem entender o motivo de precisar aprender esses conteúdos. Isso prejudica muito a retenção das informações na memória de longo prazo, e esses conteúdos ficam fadados ao esquecimento e, na sala de aula, infelizmente, não irá ocorrer aprendizagem significativa.

Barros E. falando sobre a aprendizagem na pedagogia tradicional diz

A aprendizagem é mecânica e receptiva, para o que se recorre frequentemente a coação. A transferência de aprendizagem depende do treino; a memorização é indispensável a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma similar as respostas dadas em situações anteriores. (BARROS E., 2001, p. 21).

Pode-se perceber que nessa pedagogia a memorização é intrínseca e há uma tendência à aprendizagem é mecânica. Os alunos devem reproduzir o que é ensinado e nas avaliações. Não ocorre aprendizagem significativa, os conhecimentos apresentados aos alunos serão em grande parte perdidos por terem sido armazenados de forma aleatória ou por nem ao menos terem sido gravados na memória de longa duração.

Sobre esta questão Reboul afirma que:

O aluno registra palavras ou fórmulas sem compreendê-las. Repete-as simplesmente para conseguir boas classificações ou para agradar ao professor (...) habitua-se a crer que existe uma ‘língua do professor’, que tem de aceitar sem a compreender, um pouco como a missa em latim. (...) O verbalismo estende-se até às matemáticas; pode-se passar a vida inteira sem saber porque é que se faz um transporte numa operação; aprendeu-se mas não se compreendeu; contenta-se em saber aplicar uma fórmula mágica. (REBOUL *apud* RODRIGUES; MOURA; TESTA, 2001, s. p.).

Os discentes recebem fórmulas e palavras que são registradas em seus cadernos, mas nem sempre as compreendem. Aprenderam, com essa metodologia de Ensino, que devem memorizar para obter nota nas avaliações, como se esses resultados fossem o mais importante. Eles não compreendem muito do que é apresentado pelos professores, eles apenas aprendem,



não atribuindo significado aos conteúdos. Uma aprendizagem mecânica acontece e não a significativa que permitiria acessar esse conhecimento quando necessário tempo depois.

Esse modelo de Ensino está desgastado, não gera construção de conhecimento, então muitos docentes tentam utilizar outras ferramentas que possibilitem aos discentes compreender o que é apresentado e não somente aprender.

Segundo Rezende e Coelho, o ensino no Brasil está ultrapassado e já há algum tempo apresenta-se ineficiente. Rezende e Coelho dizem que “O educador é apenas um narrador de conteúdos e os estudantes constituem-se em meros ouvintes, nos quais são depositadas uma série de informações estáticas e sem contexto com sua realidade” (REZENDE; COELHO, 2009, p. 2). Essa afirmativa ainda é observada nas salas de aula. Os alunos apenas recebem as informações, sem serem contextualizadas, ficando fadados a decorar os conceitos sem haver entendimento e consequente aprendizagem.

Schaffel e Moura falam sobre o ensino de biologia que segundo estes “deve despertar o raciocínio científico e não meramente informativo, por esse motivo, atualmente é exigido pelas diretrizes de Biologia que o ensino seja baseado no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos” (SCHAFFEL; MOURA, 2011, p. 2).

Schaffel e Moura destacam o ensino de Biologia, mencionando a utilização das aulas práticas no processo de ensino e aprendizagem desta disciplina. Segundo os autores “a falta de recursos para aulas práticas e diversificadas diante dos avanços tecnológicos como computadores e *internet*, repercute em aulas pouco ou nada atraentes” (SCHAFFEL; MOURA, 2011, p. 2). Sendo assim, eles utilizam-se do termo escola bancária descrita por Paulo Freire, no qual os alunos continuam como mero receptores de conhecimento e os professores desempenham o papel de narradores dos conteúdos.

Uma parte interessante são os dados que Schaffel e Moura exibem no artigo sobre os termos apresentados durante três aulas de Biologia. Segundo os mesmos, “em três aulas de Biologia são transmitidos em média de 300 termos biológicos para os alunos, isso faz com que a maioria dos alunos veja a Biologia apresentada em sala de aula, nessas condições, como uma disciplina cheia de nomes, ciclos tabelas a serem decorados” (SCHAFFEL; MOURA, 2011, p. 3). Sendo assim, os alunos apenas veem a disciplina como algo chato e não conseguem ter uma aprendizagem significativa. Deve-se fazer uma abordagem do cotidiano dos alunos, preparar aulas contextualizadas, segundo os autores do artigo.



Pode-se perceber o predomínio da linguagem científica nas aulas de Biologia e, conseqüentemente, Ciências Naturais. São muitos termos apresentados aos alunos, estes acabam por tentar decorá-los e não entender o ambiente no qual esse termo é empregado. A mnemônica é uma estratégia de aprendizagem que auxilia na lembrança das nomenclaturas dos termos quando esses são necessários para a respostas de questões.

2. EDUCAÇÃO LÚDICA

O lúdico é um recurso que pode ser utilizado pelo professor para auxiliar na significação dos conhecimentos pelos alunos.

O lúdico é outro recurso que pode ser usado pelo professor para auxiliar a aprendizagem. Santos menciona que

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste *brincar* estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo (SANTOS, 2010, p. 2-3).

Utilizar o lúdico não significa promover apenas divertimento junto aos discentes. Deve ser utilizado com objetivo de promover o desenvolvimento do conhecimento e sua compreensão pelo aluno.

Segundo Almeida “a educação lúdica esteve presente em todas as épocas, povos, contextos de inúmeros pesquisadores, formando, hoje, uma vasta rede de conhecimentos não só no campo da educação, da psicologia, fisiologia, como nas demais áreas do conhecimento” (ALMEIDA, 2003, p. 31).

As pesquisas em educação lúdica não são recentes, muitos já mencionaram essa forma de ensinar em diferentes épocas. Hoje tem-se um vasto conhecimento sobre o assunto e são vários os matérias que são encontrados, tanto em publicações impressas como eletrônicas. Segundo Nogueira, “Alguns autores valorizam o lúdico como ferramenta pedagógica fundamental ao desenvolvimento dos aspectos sociocognitivos dos educandos, com o intuito de promover a motivação e a aprendizagem mais significativa” (NOGUEIRA, s.d., p. 3). Assim, a educação lúdica pode ser vista como uma grande ferramenta para motivar os alunos e promover uma aprendizagem real na sala de aula, mostrar os conteúdos de forma mais agradável e próxima da realidade dos alunos ajudando na construção do conhecimento. Segundo Almeida



Analisando as escolas frequentadas pelos nossos alunos, vemos que a maioria delas continua depositária do saber acadêmico, marcado por uma ação castradora e diretiva, que não se ajusta à vida do aluno, não lhe desperta prazer de descobrir o conhecimento, não possibilita a satisfação de aprofundar os estudos, de desvendar novas e muito menos praticar uma vida coletiva. (ALMEIDA, 2003, p. 41).

Neste trecho, escrito por Almeida, pode-se perceber que as escolas continuam com o modelo de aluno passivo, apenas recebendo conhecimento enquanto o professor transmite o conteúdo para ele. Apesar de vir de uma edição mais antiga, ainda é percebido esse fato nas escolas de hoje. O aluno não tem prazer no conhecimento, porque essa maneira de ensinar não possibilita satisfação, não produz interesse real. As aulas ficam “taxadas como chatas” e ao final ocorre a memorização de pontos do conteúdo. Almeida menciona que

A educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de prática *democrática* enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. (ALMEIDA, 2003, p. 41).

A educação lúdica tem grande contribuição na formação da criança e do adolescente, possibilita crescimento e aproxima os conteúdos científicos dos alunos. O conhecimento não será mais distante dos alunos, a aula será mais atrativa e construtiva ocorrendo uma aprendizagem significativa. Mas para a educação lúdica ter sentido real e funcional o educador deve estar preparado. O lúdico nunca irá contribuir para a aula se o professor não possuir conhecimento profundo sobre os fundamentos da forma lúdica de ensinar, “condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante” como menciona Almeida (2003, p. 41).

Os alunos atuais são diferentes dos que frequentaram a escola há alguns anos, eles não se adaptam ao modo antigo de transmissão de conhecimento, possuem acesso constante a informação, mas não conseguem, muitas vezes, significá-las. Segundo Almeida os alunos acreditam nos professores que participam da aula, interagem com eles, sabem tornar a aula mais interessantes e mantem um relacionamento com os alunos. Quando gostam do educador, eles se esforçam muito para aprender e não decepcionar, isso auxilia no processo de ensino e aprendizagem.



Almeida diz que “O professor, tendo em mãos os dados do ambiente, poderá fazer um levantamento de jogos e técnicas e enquadrá-los perfeitamente no plano escolar para auxiliar os alunos a dominar um conhecimento referente a área de ensino” (ALMEIDA, 2003, p. 46). O professor avaliando o ambiente em que está inserido pode pesquisar que tipo de música que melhor se enquadra na realidade dos alunos e pode auxiliar na construção do conhecimento.

As Paródias (músicas) são estratégias que possibilitam aos professores e alunos observar o rendimento da aprendizagem, as atitudes e a eficiência do próprio trabalho. O professor deve observar, durante a aplicação do jogo, o desempenho e rendimento de cada aluno.

O lúdico não é somente o jogo, mas outras atividades também. Segundo Nogueira

Essas atividades podem ser desde uma brincadeira, um jogo, uma dinâmica de integração grupal, um trabalho de recorte e colagem, jogos dramáticos, atividades rítmicas entre tantas outras possibilidades as quais possam contribuir para que a criatividade dos alunos aflore e o aprendizado efetive se e haja assimilação e socialização do conteúdo. (NOGUEIRA, s. d., p. 7).

As atividades lúdicas podem contribuir para a aprendizagem efetiva dos alunos auxiliando no desenvolvimento de sua criatividade e na contextualização do conteúdo. Pode ser representada por um jogo, trabalho, interpretação em grupo dentre outras muitas possibilidades.

3. ESTRATÉGIAS MNEMÔNICAS E A MÚSICA

Durante a aprendizagem, quando os conceitos são formados e armazenados na memória de longa duração, pode-se utilizar de diversas estratégias. Na codificação ou recodificação pode-se usar as estratégias mnemônicas, este processo ocorre quando os esquemas dos conceitos serão estruturados na memória de longa duração.

Sprenger menciona que essas estratégias são familiares e muito utilizadas, principalmente, com crianças que iniciam a vida escolar, para a formação dos primeiros esquemas, conseqüentemente, primeiros conceitos.

Segundo Sprenger,

Os recursos mnemônicos são baseados em vincular o que precisa ser aprendido com o que já se conhece, colocando as informações em muitos caminhos, adicionando atenção e interesse ao que está sendo ensinado, bem como armazenar com “dicas” para facilitar encontrar a informação (SPRENGER, 2008, p. 108).



Em Biologia e Ciências Naturais o recurso conhecido é a melodia de uma música, utiliza-se de muitas paródias para a aprendizagem de termos ligados aos diversos conteúdos que permeia essa disciplina. A melodia também a é dica para ativação do nó para encontrar a informação no esquema. Muitas vezes as pessoas percorrem parte da melodia até atingir o ponto desejado para a resolução de uma questão.

Sprenger continua dizendo que quanto menor for o conhecimento anterior que possua-se, mais eficiente será o uso das estratégias mnemônicas. A associação feita é memorável e incomum.

São vários os recursos mnemônicos existentes. Sprenger menciona seis tipos que são: peg, acrônimos, acrósticos, o método de loci, encadeamentos e música e ritmo.

O mais sigficiativo para essa pesquisa é o sexto tipo: música e ritmo. Porque as estratégias utilizadas em biologia consistem no uso de paródias. Segundo Sprenger, esse tipo consiste em “Criar uma canção ou rima para a informação a ser lembrada.” (SPRENGER, 2008, p. 109).

As estratégias menemônicas então, auxiliam na codificação dos cocenitos na memória de longa duração, possibilitando que um caminho seja criado e auxiliando na recuperação, pois serve de dica para facilitar o encontro do esquema que se deseja.

A melodia é utilizada como a dica para a lembrança e auxilia na recuperação da informação, contudo, apenas para a lembrança dos conceitos. O professor deve incentivar seu aluno a não somente memorizar os termos científicos, mas também compreender a função destes. A compreensão deve ser algo priorizado nas aulas de Ciências Naturais, entretando, muitas vezes os termos são também necessários e assim, o uso dessas estratégias facilitará a recuperação das informações.

4. RESULTADOS ALCANÇADOS

Foi observado que a música tem um grande potencial para auxiliar como ferramenta lúdica nas salas de aulas, auxiliando na aprendizagem dos termos científicos presentes nas aulas de Ciências, termos esses que são necessários para a progressão do aluno.

Como estratégia de Mnemônica, a música permite, quando utiliziada para fins pedagógicos, uma melhor retenção dos termos e na recuperação da informação na memória.



Assim, os alunos podem utilizar esforços cognitivos para o entendimento e consequente aprendizagem dos conteúdos.

Foram utilizadas paródias retiradas do canal Youtube em uma turma do sétimo ano de uma escola Municipal de Campos dos Goytacazes e constatou-se que as músicas auxiliaram na aprendizagem do reino animal e vegetal e foi muito apreciado pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola não se modificou para atender às exigências da sociedade do século XXI. Ainda se baseia na metodologia tradicional, visando apenas a transmissão de conhecimento. Essa metodologia não consegue gerar aprendizagem significativa em grande parte dos alunos que frequentam as escolas.

Muitos discentes consideram Biologia complicada devido ao número elevado de termos e por não entenderem o motivo de seu uso. Dessa forma, o ensino acaba por se tornar enfadonho. O professor deve buscar ferramentas que promovam a interação dos alunos com as informações, significando-as para que possa haver construção de conhecimento.

A manutenção e gravação das informações na memória de longo prazo relaciona-se com a aprendizagem. Para que algo seja armazenado nessa memória, deve-se montar uma representação com uma rede de associações para facilitar o encontro da informação quando ela for necessária. Quanto mais o aluno interagir com os conhecimentos e estes forem mais próximos de sua realidade e conhecimentos já possuídos, maior será a rede de associações que a representação terá e consequentemente, mais facilmente será lembrada quando for preciso.

Assim, a metodologia tradicional que privilegia a memorização não proporciona os meios para a manutenção das informações na memória de longo prazo. Ela privilegia a memória de curto prazo que é intensificada com as repetições e memorização. Mas somente o que está na memória de longa duração poderá ser acessado ao longo da vida e não será esquecido.

Na Biologia existe a predominância de termos utilizados na linguagem científica, e estes devem ser lembrados pelos alunos. Para este fim, as estratégias mnemônicas são ajudas interessantes. Ocorre um predomínio do uso de paródias, onde a informação será acrescida a uma melodia conhecida.



Essa melodia auxilia na codificação da informação e na recuperação da mesma, quando o conhecimento for exigido. Contudo, essa estratégia não auxilia na compreensão dos conceitos. Deve-se utilizá-la apenas para lembrança de termos que forem essenciais.

A música possui um potencial para ser utilizada para fins pedagógicos. Na atualidade, diversas músicas (paródias) são difundidas na internet para auxiliar na aprendizagem de conteúdos de diversas disciplinas pelos alunos. Nos conteúdos de Ciências, muitos ligados a Biologia, existem muitos termos científicos que são necessários para os alunos, sendo, muitas vezes, memorizados pelos mesmos. Isso faz com que os discentes não gostem muito da disciplina.

A música pode ser usada como estratégia de mnemônica ajudando no processo de gravação das informações e servindo para ativação dos nós necessários a recuperação das mesmas. A melodia ajuda o aluno nesse processo de recuperação e é apreciada pelos mesmos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. *Educação Lúdica*. São Paulo: Loyola, 2003.

NOGUEIRA, Zélia Paiva. *Atividades Lúdicas no Ensino/Aprendizagem de língua Inglesa*. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_zelia_paiva_nogueira.pdf. Acesso em: 23 dez. 2011, 14h.

OLIVEIRA, Ricardo Castro de; PIERSON, Alice Helena Campos; ZUIN, Vânia Gomes. *O uso do Role Playing Game (RPG) como estratégia de avaliação da aprendizagem no Ensino de Química*. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2009, Florianópolis.

REZENDE, M. P. D.; COELHO, C. P. *A utilização do Role-Playing game (RPG) no ensino de biologia como ferramenta de aprendizagem investigativo/cooperativa*. In: XXV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SUDESTE GOIANO, 2009, Jataí. Anais do XXV CONADE - 25 anos de universidade no sudeste goiano, 2009.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. *O lúdico no processo ensino-aprendizagem*. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf. Acesso em: 21 ago. 2011, 20h.



SCHAFFEL, Verônica de Oliveira; MOURA, Rafael Matias de. *Utilização do Roleplaying Game (RPG) eletrônico como ferramenta metodológica de Aprendizagem em Biologia*. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 2011, São Cristóvão, SE.

SPRENGER, Marilee. *Memória: Como ensinar para o aluno lembrar*. Porto Alegre: Artmed, 2008.



APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO ORGANIZACIONAL: REFLEXÕES E DESAFIOS DA GESTÃO DE PESSOAS

RODRIGUES, João Batista Junior

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da **Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro** e Professor da Universidade Estácio de Sá- Bolsista CAPES
joao@oticadomercado.com.br

ISTOE, Rosalee Santos Crespo

Professora do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da **Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro**
rosaleeistoe@gmail.com

MANHÃES, Fernanda Castro

Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da **Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro** - Bolsista CAPES
castromanhaes@gmail.com

115

Resumo:

Há tempos o processo de ensino aprendizagem era exclusividade do contexto acadêmico, porém, percebemos uma grande atenção das empresas para o processo de aprendizagem estratégica, centrando todo seu potencial competitivo no desenvolvimento de seus colaboradores. Por outro lado, as organizações vivem o desafio de motivar seu capital humano a se desenvolver continuamente para alcançar sempre os melhores resultados. Este artigo faz uma análise entre as teorias da aprendizagem organizacional e a teoria da motivação humana nas organizações. Pretendemos demonstrar, de forma interdisciplinar, como esses estudos podem contribuir para uma boa gestão de pessoas em uma organização.

Palavras chave: Organizações, Gestão de Pessoas, Aprendizagem e Motivação.

Abstract:

There are times the teaching and learning process was unique to academic context, however, we see a great attention of companies to the process of strategic learning, focusing all their competitive potential in the development of its employees. On the other hand, organizations live the challenge of motivating their human capital will continually develop to always achieve the best results. This article is an analysis of the theories of organizational learning and the theory of human motivation in organizations. We intend to demonstrate how these studies can contribute to good management of people in an organization.

Keywords: Organizations, People Management, Learning and Motivation.

INTRODUÇÃO

Este artigo teve como objeto de investigação, a relação existente entre motivação e processos de aprendizagem. Tem como referência o contexto acadêmico e sua importância para o desenvolvimento estratégico na área de gestão de pessoas. Como metodologia utilizada destaca-se a pesquisa qualitativa com técnicas de análise de documentos para levantamento de



dados e respectiva interpretação. A fundamentação teórica tomou por base as teorias desenvolvidas pelos autores como Maslow, Bandura, Senge, Herzberg, Vroom e Skinner.

Sabemos que as organizações são formadas por pessoas, que são consideradas recursos humanos necessários para a existência de qualquer organização, assim com o capital financeiro ou recurso financeiro, necessário para o investimento em outros recursos que da mesma maneira são importantes, os recursos materiais, recursos tecnológicos, recursos técnicos, entre outros. As empresas vivem em um ambiente de competitividade intensa, buscando sempre resultados positivos para o negócio, sabe-se que toda empresa é uma organização formada por pessoas que trabalham em busca de um objetivo comum, neste caso o lucro. Mas como garantir que a organização alcance seus objetivos? Sabendo que a competitividade depende do nível de conhecimento que a empresa possui. Como desenvolver a aprendizagem e a motivação dos colaboradores, que atuam em um cenário altamente mutável e competitivo?

O artigo apresenta teorias da aprendizagem e da motivação organizacional que contribuem para o trabalho em equipe, essas teorias podem contribuir com as organizações no alcançados objetivos desejados. A gestão do clima organizacional, a cultura da empresa e o processo de gestão de pessoas, tem recebido grande atenção dos executivos, isso por que segundo a visão de recursos humanos, as organizações precisam de recursos humanos desenvolvidos para que se torne competitiva, de acordo com essa visão o desenvolvimento dos colaboradores passa a ser uma responsabilidade da empresa, que precisa investir no treinamento e desenvolvimento de seus colaboradores, surge então a preocupação com o processo de aprendizagem e a motivação que poderá ser analisado a partir deste artigo .

1. A DUPLA IMPORTÂNCIA DAS PESSOAS PARA AS ORGANIZAÇÕES E A DUPLA MISSÃO DA ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

Se por um lado as pessoas representam um recurso necessário para que as organizações existam, por outro lado elas são responsáveis pela gestão dos outros recursos, - financeiros, materiais, técnicos, tecnológicos entre outros, percebe-se então a dupla importância das pessoas para as organizações que não sobrevivem sem esse recurso tão importante, reconhecido por muitos como o principal ativo de qualquer organização. Qualquer colaborador, em qualquer função dentro de uma empresa trabalha para o alcance dos objetivos organizacionais, portanto, promove-se o desenvolvimento da organização através do desenvolvimento de seus



colaboradores, da mesma forma promove-se o desenvolvimento das pessoas através da desenvolvimento da organização, entende-se que o desenvolvimento ocorre na criação de condições para que a organização alcance seus propósitos, seja competitiva, cresça e prospere.

Para LUZ (2008) manter uma força de trabalho capacitada, motivada e comprometida com o desenvolvimento da organização é o principal desafio da gestão de pessoas, a capacitação dos colaboradores e a motivação deve ser um compromisso da gestão de pessoas, que deve criar um ambiente produtivo e de satisfação para os colaboradores, onde o trabalho não represente somente um meio de subsistência, mas a oportunidade de satisfação de suas mais elevadas aspirações, para isso as organizações tem se preocupado com a qualidade de vida do colaborador, no ambiente de trabalho e em sua vida pessoal, os benefícios oferecidos para a manutenção do capital intelectual, e o plano de cargos e salários são mecanismos de manutenção e satisfação de colaboradores, porém, ainda não podem garantir o alcance dos objetivos da organização.

1.1 CULTURA ORGANIZACIONAL E A GESTÃO DE PESSOAS

O conceito de cultura organizacional foi elaborado a partir da antropologia, as diferenças entre As culturas dos povos, tribos, e grupamentos humanos, em geral a cultura é constituída por características que marcam o comportamento de um grupo de pessoas, vestimenta, armamentos, costumes, crenças, linguagem etc. A sociologia, e a psicologia social, também possuem grande influência no conceito de cultura organizacional, Por ser Multidisciplinar, a cultura de uma organização se faz a partir de um processo social complexo, onde fatores intrínsecos e extrínsecos da organização devem ser considerados, pois, nortearão as formas de pensar, sentir e agir, de todos, em relação aos desafios inerentes ao ambiente organizacional, portanto, a gestão de pessoas deve estar atenta aos fatores tangíveis e intangíveis, dos ambientes internos e externos que formam uma organização.

A manutenção de talentos tem evoluído muito nas empresas que buscam enfrentar os desafios impostos pelas mudanças organizacionais, sejam elas econômicas, sociais ou tecnológicas. Para isso, os profissionais da área de gestão de pessoas, buscam inovações constantes, exigindo flexibilidade, aprendizagem contínua, motivação e competência de seus colaboradores. Para tanto é fundamental que a cultura da empresa seja permeável, pois, a cultura pode direcionar a organização ou ser direcionada por ela, Para Morgan, a cultura deve ser compreendida como um fenômeno ativo e vivo, através do qual as pessoas criam e recriam o mundo onde vivem, por outro lado, a natureza da cultura encontra-se em suas normas sociais e



costumes que quando aderidas pelos colaboradores em seus comportamentos pode contribuir para o sucesso da organização. Entretanto, a figura do agente de mudanças é fundamental, pois, a organização encontrará resistências às transformações necessárias à gestão de pessoas (Ulrich, 2000).

1.2 CLIMA ORGANIZACIONAL E O IMPACTO NA GESTÃO DE PESSOAS

O clima organizacional é a percepção que os colaboradores possuem de seu ambiente de trabalho, podendo ser visto de diversas formas, pois as pessoas possuem percepções diferentes. O clima influencia na motivação, no desempenho, e na satisfação dos colaboradores, de acordo com o clima, pode-se analisar a satisfação e o nível de frustração dos colaboradores de uma organização. Existindo um clima agradável, é provável que as necessidades profissionais assim como as necessidades pessoais estejam atendidas, caso contrário, onde o clima é desagradável, existirá frustrações, insegurança e desmotivação entre os colaboradores. Segundo Luz (2006) o grau de satisfação dos colaboradores de uma organização está relacionado com a atmosfera psicológica existente na empresa.

Pode-se entender como clima organizacional, segundo Chiavenato (2006, p. 273), aquele que: Constitui o meio de uma organização, a atmosfera psicológica e características que existem em cada organização. O clima organizacional é o ambiente humano onde as pessoas dentro de uma organização fazem o seu trabalho. Constitui a qualidade ou propriedade do ambiente organizacional que é percebida ou experimentada pelos participantes da empresa e que influencia o seu comportamento.

Quando o clima organizacional é insatisfatório, pode-se perceber conflitos entre colaboradores, assim como entre chefes e subordinados, contribuindo para o alto nível de rotatividade dos funcionários, promovendo perdas de produtividade, insegurança e custos com indenizações, além de contribuir para a insatisfação dos clientes externos. Luz defende que o clima organizacional é resultado do estado de espírito ou do ânimo das pessoas, que predomina em um ambiente organizacional em um determinado período, o clima é afetado por conflitos, situações positivas e negativas que ocorrem no ambiente de trabalho, e também por fatores externos do contexto econômico e político, contudo os fatores internos são os que mais influenciam o clima organizacional, a aprendizagem e a motivação dos colaboradores sofrem grande influência do clima, as emoções envolvidas no contexto de trabalho, têm grande valor, visto a capacidade de modificar o comportamento do colaborador, atuando para que seu rendimento melhore ou piore.



De acordo com Siqueira (2008) o clima organizacional pode influenciar a satisfação, o rendimento no trabalho e a motivação dos colaboradores no trabalho. Isso funciona como regulador da produtividade dos funcionários e da empresa como um todo, o conhecimento do clima organizacional pode colaborar para a melhoria dos resultados, para a qualidade de vida do trabalhador, para a otimização do desempenho das organizações e para o esclarecimento das relações entre estas e outras variáveis do comportamento organizacional.

2. ORGANIZAÇÕES Á CAMINHO DO SUCESSO

De acordo com as idéias de Skinner (2005), pode-se dizer que aprendizagem é uma mudança na probabilidade da resposta, devendo especificar as condições sob as quais ela acontece. É importante salientar que o mesmo autor garante ainda que a execução de um comportamento é essencial mas não é isso que afirma a existência de uma aprendizagem. Assim, é necessário conhecer a natureza do comportamento, bem como, entenda-se o seu processo de aquisição. Percebe-se, com isso, que, para este autor, o grande foco dos estudiosos da aprendizagem não deve ser as ações que os indivíduos emitem em si, mas sim as contingências do qual o comportamento é função. Tentando elucidar sua idéia, Skinner expõe que “Três são as variáveis que compõem as chamadas contingências de reforço, sob as quais há aprendizagem: A ocasião em que o comportamento ocorre, o próprio comportamento e as conseqüências do comportamento”.

Skinner aponta que um dos grandes problemas da aprendizagem atualmente, está na criação de condições favoráveis para as conseqüências do comportamento. Para que o comportamento seja efetivamente reforçado é importante que a conseqüência esteja associada em um breve tempo com a resposta emitida pelo organismo, na tentativa de aproximar o aparecimento de um reforçador do comportamento emitido.

A teoria da aprendizagem busca esclarecer como as relações entre comportamentos e recompensas são percebidas, proporcionando informações que permitem avaliar o caráter e a força dessas relações. São duas as teorias de aprendizagem, a teoria operante e a teoria social, a primeira propõe que o colaborador se engaje num comportamento específico, porque esse comportamento foi reforçado por um resultado também específico, neste tipo de aprendizagem o



colaborador deve executar uma operação para receber o resultado reforçado, a segunda teoria se apóia no princípio que a maioria das pessoas aprendem comportamentos observando os outros e modelando os comportamentos percebidos como eficazes, também garante que os colaboradores podem reforçar ou punir seus próprios comportamentos, ou seja, podem engajar-se no autorreforço.

2.1 TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL DE ALBERT BANDURA

Segundo Albert Bandura (1925) “Todos os fenômenos que ocorrem por meio de experiência direta também podem ocorrer de forma vicariante com a observação de outras pessoas e das consequências para elas, reforço vicariante, aprendizado ou fortalecimento de uma resposta por meio da observação das consequências de tal comportamento.

Alguns comportamentos dos colaboradores podem ser reforçados pelo comportamento do gestor. Bandura afirma que este processo se dá pela observação do próprio comportamento e o comportamento alheio, obtendo informações relevantes as pessoas desenvolvem hipóteses sobre as prováveis consequências de produzir aquele comportamento no futuro. Embora Bandura concordasse com Skinner sobre a possibilidade de mudar o comportamento humano por meio do reforço, também sugeriu que a aprendizagem por observação é mais segura do que o comportamento operante de Skinner. No condicionamento operante o sujeito sofre as consequências, diferentemente do aprendizado por condicionamento vicário no qual pode antecipar e avaliar os prós e os contras. O que importa não é diretamente o reforço, mas sim o que o individuo faz com este estímulo.

2.2. TEORIA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL A QUINTA DISCIPLINA DE PETER SENGE.

As organizações que aprendem já foram inventadas, mas ainda não são um modelo fácil de se reproduzir, portanto, não podem ser considerada uma inovação. A intenção é fornecer uma visão geral da formulação teórica proposta por Peter Senge, (1990) em A Quinta Disciplina.

As organizações que aprendem são formadas por pessoas que aprendem continuamente, a sua capacidade de criar os resultados que desejam, onde se estimulam padrões de comportamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade, e as pessoas exercitam-se,



continuamente, em aprender juntas. Essas organizações só podem ser construídas quando entendermos que o mundo não é feito de forças separadas e que, no mundo de hoje, a capacidade de aprender contínua e rapidamente é a única vantagem competitiva sustentável. Dessa forma, as empresas do futuro serão aquelas que descobrirem como fazer com que as pessoas se comprometam e queiram aprender, desde o chão de fábrica até a alta gerência. Para conseguir isso, as organizações devem ser mais coerentes com as mais elevadas aspirações humanas que vão além das necessidades materiais. Com esse intuito, é necessário que se derrubem as barreiras que nos impedem de aprender. Para Senge o que distingue as organizações que aprendem daquelas que pararam no tempo é o domínio de determinadas disciplinas básicas. São elas as seguintes:

Domínio Pessoal é a disciplina que possibilita continuamente esclarecer e aprofundar nossa visão pessoal, concentrar nossas energias, desenvolver paciência e ver a realidade objetivamente. É o alicerce espiritual da organização que aprende. A capacidade e o comprometimento de uma organização em aprender não podem ser maiores que seus integrantes. A disciplina do domínio pessoal começa esclarecendo aquilo que nos é realmente importante, levando-nos a viver a serviço das nossas mais altas aspirações.

Modelos mentais muitas modificações administrativas não podem ser postas em prática por serem conflitantes com modelos mentais tácitos e poderosos. Eles incluem idéias arraigadas e paradigmas que interferem sobre as nossas atitudes, muitas vezes sem que tenhamos consciência disso.

Visão Compartilhada a empresa deve ter uma missão genuína para que as pessoas dêem o melhor de si e adotem uma visão compartilhada, na qual prevaleça o compromisso e o comprometimento em lugar da aceitação. Assim, os líderes aprendem que não há como querer ditar uma visão, acreditando que ela será assimilada automaticamente.

Aprendizagem em Equipe a unidade de aprendizagem moderna é o grupo e não o indivíduo. O diálogo facilita a aprendizagem em equipe e, quando esta produz resultados, seus integrantes crescem mais rápido e a organização também.

Pensamento Sistêmico esta é a quinta disciplina, a que integra todas as outras, o elo de ligação, o pensamento sistêmico ajuda-nos a enxergar as coisas como parte de um todo, não como peças isoladas, bem como criar e mudar a sua realidade, é de fundamental importância que as cinco disciplinas funcionem em conjunto. Embora isso pareça mais fácil de



ser dito do que de ser feito, é preciso reconhecer que oraciocínio sistêmico reforça cada uma das outras disciplinas, “mostrando que o todo podese maior que a soma das partes” (Senge, 1990).

2.3. MOTIVAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA COMPETITIVIDADE

Fala-se muito sobre a motivação no ambiente organizacional sendo uma questão muito abordada por psicólogos e administradores, porém, algumas organizações ainda passam por dificuldades quando tentam lidar com esse assunto. Como prova disso, percebe-se vários setores de diferentes empresas com alta rotatividade de funcionários, que na maioria dos casos, não se sentem mais motivados em ocupar aquele cargo, provavelmente por falta de estímulos da parte de seus empregadores. Analisando este aspecto, pode-se falar um pouco sobre o conceito de administração antes de partir para a motivação em si.

De acordo com Chiavenato (2009) a administração faz referência ao funcionamento, a estrutura e ao rendimento das organizações. A administração é analisada, pela teoria da organizações, que se dedica ao estudo sobre a forma como os seres humanos administram os seus recursos e interagem com o meio externo para alcançar os seus objetivos. A palavra “motivar” de acordo com Aurélio (2010), significa: dar motivo a, causar, produzir. Como sinônimos: causar, determinar, gerar, originar. Logo, a palavra motivação vem da palavra “motivo” mais o sufixo “ação”, que quer dizer movimento, ação ou manifestação de uma força ou um agente. Em latim a vimos como “motivus”, também relativo a movimento, coisa móvel. Portanto, pode-se definir motivação como um conjunto de fatores que determina a conduta de um indivíduo. Simplificando, quando uma pessoa deseja algo deve se mover em direção ao desejado, se uma pessoa almeja uma melhor posição social deverá estudar mais, ou seja, se mover da direção de seu objetivo. Sendo assim, entende-se também que motivação não é apenas imposta em um individuo pelo ambiente ou pessoas em sua volta, mas percebe-se que é um impulso que vem de dentro, ou seja, que tem suas fontes de energia no interior de cada pessoa, é uma força, um desejo que direciona o individuo a alcançar o seu objetivo.

A motivação pode ser gerada pelo ambiente em torno do indivíduo, quem causa motivação em uma pessoa, provoca nela um novo entusiasmo fazendo com que a pessoa comece à procura de novas conquistas, buscando seus objetivos pré- determinados e cada vez mais tentando com mais força de vontade para alcançar seus propósitos e desejos. Nas organizações pode-se observar a motivação quando um gestor tenta obter um maior rendimento de sua empresa motivando os profissionais que formam o quadro de corporação. Bergamini (2008) ressalta que a motivação nasce da necessidade de se obter mudança.



Segundo Coon (2006 apud Bergamini, 2008), assim como o indivíduo precisa de motivação para alcançar seus objetivos, ele também precisa suprir suas necessidades interiores para motivar-se e alcançar seus projetos. Percebe-se que muitos gestores acreditam que o principal fator de motivação de seus colaboradores é o dinheiro e com essa visão equivocada perdem, colaboradores que na verdade precisam também de outros tipos de motivação para se desenvolverem dentro do ambiente de trabalho.

2.4 A TEORIA MOTIVACIONAL DE ABRAHAN MASLOW

As teorias motivacionais são divididas em teorias de conteúdo e teorias de processo, onde as primeiras referem-se ao que motiva o comportamento humano e a segunda refere-se em como o comportamento é motivado. Dentro da teoria de conteúdo temos a teoria das necessidades que estuda a motivação através das necessidades dos seres humanos, o autor dessa teoria é o psicólogo americano Abrahan Maslow, que organizou uma pirâmide hierarquizando às necessidade, a teoria das necessidades humanas defende que o indivíduo só evolui para uma nova necessidade após uma anterior ter sido satisfeita.

Necessidades fisiológicas: São aquelas que relacionam-se com o ser humano como ser biológico. São as mais importantes: necessidades de manter-se vivo, de respirar, de comer, de descansar, beber, dormir, ter relações sexuais, etc. No trabalho, Necessidade de horários flexíveis, conforto físico, intervalos de trabalho etc. entende-se que no primeiro momento todo trabalhador busca satisfazer suas necessidades de subsistência.

Necessidades de segurança: São aquelas que estão vinculadas com as necessidades de sentir-se seguros: sem perigo, em ordem, com segurança, emprego estável, plano de saúde, seguro de vida etc. No trabalho, Necessidade de estabilidade no emprego, boa remuneração, condições seguras de trabalho, Enquanto o colaborador não se sentir seguro, poderá não produzir de acordo com as expectativas da empresa e o seu potencial profissional.

Necessidades sociais: São necessidades de manter relações humanas com harmonia: sentir-se parte de um grupo, ser membro da equipe, receber carinho e afeto dos familiares, amigos e pessoas do sexo oposto. No trabalho, Necessidade de conquistar amizades, manter boas relações, ter superiores gentis etc. somente neste nível de motivação o colaborador buscará novos conhecimentos e estará motivado para aprender.



Necessidades de estima: Existem dois tipos: o reconhecimento das nossas capacidades por nós mesmos e o reconhecimento dos outros da nossa capacidade de adequação. Em geral é a necessidade de sentir-se digno, respeitado por si e pelos outros, com prestígio e reconhecimento, poder, orgulho etc. Incluem-se também as necessidades de auto-estima. Responsabilidade pelos resultados, reconhecimento por todos, promoções ao longo da carreira, feedback etc.

Necessidades de auto-realização: Também conhecidas como necessidades de crescimento. Incluem a realização, aproveitar todo o potencial próprio, ser aquilo que se pode ser, fazer o que a pessoa gosta e é capaz de conseguir. Relaciona-se com as necessidades de estima, a autonomia, a independência, *desafios* no trabalho, necessidade de influenciar nas decisões, e autonomia.

Após estruturar conceitualmente o estudo da motivação humana, o autor estabelece uma distinção nítida entre motivação de deficiência e motivação de crescimento, no caso, as necessidades básicas correspondem a motivos de deficiências, que constituem déficits no organismo, onde o preenchimento se dá através de objetos ou seres humanos de fora. Desta forma, logo quando o indivíduo satisfaz uma necessidade, surge outra, e assim sucessivamente.

A motivação de crescimento ocorre quando o passo seguinte é subjetivamente mais agradável, isto é, quando já satisfazemos suficientemente as nossas necessidades básicas, assim seremos motivados pelas tendências para individualização.

2.5 TEORIA DOS DOIS FATORES DE FREDERICK HERZBERG

Herzberg tomou como ponto de partida a teoria clássica de Maslow, mas discordou de alguns pontos da Teoria das Necessidades. Concorde com Maslow no que diz respeito às necessidades serem sempre internas, mas discorda ao afirmar que quando as pessoas falam de sentimento de insatisfação, referem-se aos fatores extrínsecos ao trabalho e quando se referem a sentir-se bem estão se referindo a elementos intrínsecos. Para Herzberg, a motivação depende do trabalho em si e não dos incentivos que os empregados possam dar aos funcionários e enquanto para Maslow todas as necessidades motivam e provocam satisfação, para Herzberg não são todas as necessidades que motivam, pois algumas apenas evitam a insatisfação. O autor classifica a motivação em duas categorias:



Fatores de Higiene: são os fatores extrínsecos, os oferecidos pela organização, e que só podem prevenir a insatisfação, giram em torno do contexto do cargo como a pessoa se sente em relação à empresa, as condições de trabalho, salários, prêmios, benefícios, vida pessoal, status, relacionamentos interpessoais.

Fatores de Motivação: são os fatores intrínsecos, associados a sentimentos positivos e estão relacionados com o contexto do cargo como a pessoa se sente em relação ao cargo, o trabalho em si, realização pessoal, reconhecimento, responsabilidades.

O colaborador motivado executa a tarefa com eficiência pelo prazer em executá-la, o reconhecimento, a responsabilidade e progresso. Dentro do ponto de vista desta teoria, a chave da motivação se encontra na reestruturação dos cargos, tornando-os mais desafiadores e gratificantes, elementos estes, que foram tirados dos mesmos pela excessiva especialização. Para o Herzberg, a insatisfação não é o mesmo que a não satisfação, uma vez que pode não estar insatisfeito, mas ao mesmo tempo, pode-se também não estar satisfeito.

2.6 TEORIA DA EXPECTÂNCIA DE VICTOR VROOM

Teoria da Expectância é baseada em uma visão econômica do indivíduo, vendo as pessoas como seres individuais com vontades e desejos diferentes relativos ao trabalho, fazendo com que tomem decisões selecionando o que mais lhe cabe no momento. Vroom (1964).

A teoria de Vroom definiu pressupostos sobre os comportamentos dos indivíduos nas organizações, diz que o comportamento é motivado por uma combinação de fatores do indivíduo e do ambiente, os indivíduos tomam decisões sobre seu comportamento na organização, os indivíduos têm necessidades, desejos e objetivos diferentes, os indivíduos decidem entre alternativas de comportamentos baseados em suas expectativas de quando um determinado comportamento levará a um resultado desejado, os componentes principais da teoria são:

Valência: a força do desejo de um indivíduo para um resultado particular; é o valor subjetivo relacionado a um incentivo ou recompensa;

Expectativa: o conjunto de esforços para o primeiro nível de resultados, em outras palavras, os trabalhadores acreditam que seus esforços irão levá-los aos resultados desejados;

Instrumentalidade: é a relação entre o desempenho e a recompensa. Caso seus esforços forem devidamente recompensados teremos uma relação positiva, caso contrário, será negativa.

Dentro dessa visão teórica, os indivíduos fazem escolhas baseados em seus ideais de recompensa que devem estar inseridas em um período de tempo médio para que haja uma relação



de desempenho e recompensa justa, e por fim, o indivíduo sabe o que se espera dele e passa a se comportar de maneira esperada pela organização.

CONCLUSÕES

A partir das teorias e conceitos apresentados neste artigo, pode-se concluir que o sucesso de uma organização está diretamente ligada a sua cultura, que deve considerar a importância do desenvolvimento contínuo, através da aprendizagem de seus colaboradores, se por um lado a aprendizagem e o desenvolvimento é o caminho para o sucesso organizacional, por outro lado, essa aprendizagem depende do nível de motivação dos seus colaboradores, o que segundo Maslow e Herzberg podemos chamar de motivação intrínseca, talvez a mais importante no processo de desenvolvimento do colaborador, por se tratar dos motivos próprios que se tem para buscar esse conhecimento e aplicar na organização e em sua vida. A motivação intrínseca não depende de estímulos externos e da organização como fonte de recursos para ser desenvolvida, já a motivação extrínseca é de responsabilidade da organização, sabendo que cada indivíduo se motiva por razões diferentes, a organização deve se preocupar em oferecer os recursos mínimos para o colaborador exercer sua atividade profissional a fim de não permitir que a desmotivação tome espaço, mesmo sabendo que isso não será suficiente para gerar motivação.

Portanto, a organização que deseja alcançar seus objetivos deve monitorar o nível de motivação intrínseca de seus colaboradores, ao mesmo tempo que oferece as condições adequadas para o mesmo trabalhar, talvez possamos dizer que a motivação intrínseca da organização que busca resultados, seja a consciência de oferecer a motivação extrínseca para que seus colaboradores possam aprender e evoluir continuamente, quando a motivação extrínseca não é oferecida pode comprometer a sustentabilidade da motivação intrínseca do colaborador, que pode se sentir desestimulado e abandonar os motivos que o levam para o desenvolvimento, conclui-se então que: o colaborador deve possuir sua própria motivação, mas que a organização deve possuir o interesse de se motivar como empresa e estimular a motivação de seus colaboradores, percebo uma tríplice importância para o sucesso dessa relação. Por ser a organização constituída para buscar resultados concebidos em sua criação, é de seu maior interesse, a criação da cultura e do ambiente, onde a organização seja motivada para motivar seus colaboradores a aprender, e esses devem ter a sua própria motivação, monitorada pela organização, esta então deve sustentar essa motivação com as condições adequadas, por meio da cultura e do ambiente organizacional.



REFERÊNCIAS

- Bandura, A. (1969). *Modificação do comportamento*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- BERGAMINI, Cecília Whitaker. (1998). *Psicologia aplicada à administração de empresas: Psicologia do comportamento organizacional*. São Paulo: Atlas.
- CHIAVENATO, Idalberto. (2006). *Gestão de pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- LUZ, Ricardo. (2013). *Gestão do clima organizacional e qualidade de vida no trabalho*. Rio de Janeiro: LTC.
- MARRAS, Jean Pierre. (2011). *Gestão estratégica de Pessoas*. Saraiva.
- ROCHA – PINTO, Sandra Regina. (2007) *Dimensões funcionais da gestão de pessoas*. Rio de Janeiro: FGV, 9 ed.
- SENGE, Peter M. (1990). *A quinta disciplina*. São Paulo: Editora Best Seller.
- SKINNER, Burrhus Frederic. (1972). *Tecnologia do ensino*. (Rodolpho Azzi, Trad.). São Paulo: Herder, Ed. da universidade São Paulo, 1972.



APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FORMAÇÃO DOCENTE

CAETANO, Rodrigo da Costa

Professor Associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
profrodrigouenf@gmail.com

RIBEIRO, RosianeLúcia

Doutoranda em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Bolsista FAPERJ
roribeiro@gmail.com

128

RESUMO

O presente trabalho se trata de um ensaio acadêmico que objetiva a reflexão acerca de uma importante vertente da Educação a Distância, a formação docente. Consiste em temática atual e candente de novas contribuições críticas para a continuidade dos seus avanços no Brasil com qualidade, permitindo a inserção de um público cada vez mais abrangente no processo educativo por meio de tecnologias e ambientes de aprendizagem diferenciados. Na questão estrutural são observadas as normas estabelecidas para o IV CONINTER e na concepção argumentativa, o percurso metodológico escolhido segue a análise de literatura pertinente para subsidiar uma discussão crítico-reflexiva versando sobre acessibilidade, cognição e linguagens, currículos e práticas, dentre outros motes. Ao final, com base na opinião e na percepção do leitor duas indagações propositadamente são elaboradas para que as ideias sejam ampliadas.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Educação a Distância; Formação.

ABSTRACT

The present work is an academic article that aims to reflect on an important aspect of Distance Education, teacher training. It consists of current themes and burning of new critical contributions to the continuity of its advances in Brazil with quality, allowing the insertion of an ever wider audience in the educational process through technology and various learning environments. In structural issue are subject to the rules established for the IV Coninter and argumentative conception, the methodological approach chosen follows the literature analysis to subsidize a critical and reflective discussion dealing on accessibility, cognition and language, educational curricula and practices, among other motes. At the end, based on the opinion and perception of the reader two questions are purposely designed so that the ideas are expanded.

Keywords: Teaching-learning; Distance Education; Graduation.



INTRODUÇÃO

Neste trabalho que apresentamos enquanto discussão para provocar uma reflexão sobre a aprendizagem na Educação a Distância e sua relação com a formação docente, temos como percurso metodológico a análise indutiva mediante a revisão das referências bibliográficas e a abordagem crítico-qualitativa, utilizando as nossas perspectivas de ensino conforme a experiência adquirida nos anos de trabalho na coordenação de disciplinas relacionadas ao campo pedagógico do Consórcio Cederj – Cecierj pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

O processo ensino-aprendizagem quando realizado por meio do computador, dos dispositivos móveis mais modernos como *tablete* ou mesmo dos celulares do tipo *smartphone*, tem as suas especificidades pertinentes tanto ao equipamento utilizado por conta das possibilidades tecnológicas quanto ao conteúdo veiculado, que pode ser adaptado para facilitar a compreensão do conjunto ampliado do texto, tabelas, figuras, fotografias, mapas, esquemas etc. Dias e Leite (2014) afirmam que:

A utilização de dispositivos móveis na educação criou um novo conceito, o chamado *Mobile Learning* ou *m-Learning*. No Brasil, utiliza-se o termo “aprendizagem com mobilidade”. A mobilidade caracteriza-se pelo uso de dispositivos móveis que, utilizando-se da convergência tecnológica, disponibiliza comunicação e informação instantânea via texto, imagem, vídeo, além de recursos de gerenciamento, como agenda e notícias, por exemplo. (DIAS e LEITE, 2014, p. 112).

Além disso, existe o desenvolvimento contínuo de um conjunto de aplicativos e plataformas de aprendizagem virtual que podem complementar o acesso ao conhecimento e proporcionar melhorias nas comunicações entre pessoas e grupos, potencializando as fontes do conhecimento.

No entanto, as redes podem ser inclusivas ou seletivas, deixando à margem outras pessoas; nem todos os matriculados nos muitos cursos superiores por todo Brasil têm acesso livre aos equipamentos e à *Internet*, sem a qual a inclusão digital na contemporaneidade estará bastante limitada; e alguns professores desconhecem a miríade de possibilidades muitas vezes



por não receberem a formação necessária na graduação e/ou na formação continuada, quando for o caso.

Nesse sentido, a formação profissional de um futuro professor ainda na licenciatura precisa acompanhar os ritmos das transformações tecnológicas e o perfil dos sujeitos da ação educativa, enquanto questão metodológica e epistemológica da relação dinâmica ensino-aprendizagem.

A predisposição cognitiva para com os novos meios de realização dos estudos em *layouts* mais intuitivos e lúdicos existe, mas cabe ressaltar que nem toda inovação é perfeita, irretocável ou isenta de crítica. Também é necessário reconhecer os limites da adequação forma/conteúdo, visando ao objetivo a ser alcançado, e da disponibilidade em relação aos equipamentos que permitem a leitura na tela com a utilização de toques ou até mesmo, ainda que raramente encontrado, equipamento que possui voz de comando das funções. Acredita-se que no futuro, parte significativa dos comandos nos equipamentos tecnológicos de leitura e pesquisa poderão ser executados por voz.

Nos estágios docentes dos cursos de licenciatura, incluindo aqueles a distância ou semipresenciais, o contato com os recursos tecnológicos informacionais como ferramentas de comunicação didático-pedagógicas é fundamental para a vindoura prática docente, de acordo com as condições de infraestrutura encontradas na escola e financeiras dos educandos que tendem a ser proporcionais à aquisição e, conseqüentemente, ao uso dos instrumentos advindos das inovações da informação e da comunicação. Normalmente, quanto mais recentes e caros são os equipamentos também são melhores e mais incomuns no sistema público da Educação Básica.

Em muitas escolas é proibido o uso de celulares em sala durante as aulas dos professores e as avaliações referentes às disciplinas. Norma compreensível para se evitar possíveis desatenções em relação à “atmosfera” de conhecimento e interferências externas. Todavia, quando devidamente orientado o uso, tende a contribuir com exemplos, notícias mais atualizadas, tradução, origem etimológica e significado das palavras, referências bibliográficas e eventos ligados à temática abordada, motivando até o aprofundamento do assunto tratado para além daquela aula.

Este trabalho, portanto, tem como finalidade estimular a reflexão por meio da problematização, contextualizada, da aprendizagem na educação, mormente a distância no



mote escolhido como eixo norteador, à luz dos processos de formação docente que também ocorrem nos cursos de graduação sob o método da Educação a Distância (EAD), como no caso da participação efetiva da UENF no Consorcio Cederj – Cecierj para o ensino superior, mais especificamente em licenciaturas (Biologia, Química e Pedagogia) e formação pedagógica.

Operacionalizaremos a presente proposta com literatura pertinente na busca por alicerçar a discussão, que não temos a pretensão de concluí-la em argumentos e embasamentos teórico-conceituais, mas ampliá-la posteriormente, inserindo novas contribuições, que subsidiarão outras reflexões.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A utilização de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem cresce constantemente ao longo dos últimos anos, assim como os cursos a distância para graduação, pós-graduação, treinamento profissional, ensino de idiomas, entre outros.

Há pouco mais de um decênio, quando a Educação a Distância ainda não estava consolidada, as terminologias referentes ao referido método de ensino ainda eram desconhecidas da maioria dos professores no Brasil.

A inexorabilidade do seu crescimento tem seu ímpeto revelado na afirmação de Dias e Leite (2014, p. 07), pois, no ano de 2005, o número de estudantes nesse método de ensino cresceu 62,6% em instituições oficiais.

Seguindo esse movimento de crescimento, também associado à demanda cuja acessibilidade presencial encontrava-se sob óbices, estão os postulados teóricos relacionados à temática. Se até o início do milênio havia questionamento a respeito da qualidade da formação a distância, hodierno, pela sua ampliação e pelos resultados alcançados, o valor da EAD não deve ser contestado. No entanto, as críticas devem existir, até mesmo porque existem vários modelos, que também se diferenciam pela qualidade.

O Censo EAD Brasil 2014 (2015, p. 61), desenvolvido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), mostra que o expressivo número de estudantes nos cursos de EAD “somaram 3.868.706 matrículas, com 519.839 (13%) nos cursos regulamentados



totalmente a distância, 476.484 (12%) nos cursos regulamentados semipresenciais ou disciplinas EAD de cursos presenciais”.

Moran (2012) menciona motivos para a expansão e consolidação da EAD no Brasil:

- o artigo 80 da LDB, que legalizou a educação a distância em todos os níveis, dando a ela segurança jurídica, o que antes não acontecia;
- a demanda reprimida de milhões de alunos não atendidos, principalmente por dificuldades financeiras;
- o fato de não haver um modelo tradicional consolidado de EAD, como em outros países, permitiu ao Brasil desenvolver formatos mais flexíveis e adequados para cada situação, com poucos ou muitos alunos, recursos e mídias;
- a política de democratização do governo federal e de inclusão de muitos alunos pela educação a distância, principalmente com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB);
- o brasileiro é aberto à adoção de novas tecnologias. (MORAN, 2012, p. 132).

Na visão de Maciel et al. (2013) com o reconhecimento da educação a distância pela LDB – N. 9394/1996,

(...) a EAD passa então a ter o reconhecimento do caráter de modalidade educacional em coerência com a legislação e com referência às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), o que pode ser considerado um avanço significativo. Com o advento da internet e a consequente emergência das TICs instituiu-se outras normas que possibilitam a evolução legislativa sobre o assunto no país. (MACIEL ET AL., 2013, p. 87).

Além da significância do conteúdo da aprendizagem, a importância da articulação com a forma no despertar do interesse deve ser observada. Para Costa (2014):

Um dos grandes desafios para os educadores nesse século é, com certeza, conseguir integrar os saberes e inserir as novas tecnologias no ambiente interativo da aprendizagem, de forma que essas novas ferramentas sejam potencializadoras e promotoras de saberes interessantes para os aprendizes. (COSTA, 2014, p. 15).

Mesmo sabendo que a interlocução presencial tem o seu valor e para muitos ainda é a melhor maneira de desenvolvimento do conhecimento, aos mais jovens a experiência do conhecimento tem, geralmente, maior diversidade de veículos e vínculos sociointeracionais na atualidade. Segundo Belloni (2015, p. 30), “(...) os processos de aprendizagem do estudante adulto são ainda pouco conhecidos (...)” e prossegue afirmando que:



Um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante será fundamental como princípio orientador de ações de EAD. Isso significa não apenas conhecer o melhor possível suas características socioculturais, conhecimentos e experiências, suas demandas e expectativas, mas integrá-las realmente na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, de modo que se crie por meio deles as condições de autoaprendizagem. (BELLONI, 2015, p. 32).

De acordo com a autora supracitada, sobre a questão da autonomia na aprendizagem na relação com a EAD:

Por suas características intrínsecas, por sua própria natureza, a EAD, mais do que as instituições convencionais de ensino superior, poderá contribuir para a formação inicial e continuada desses estudantes mais autônomos, já que a autoaprendizagem é um dos fatores básicos de sua realização. (BELLONI, 2015, p. 41 e 42).

Contudo, o educando que “navega” em prol da autoaprendizagem precisa ir além dos binômios forma/conteúdo, meios e métodos, alcançando o conhecimento pelo viés da linguagem. A linguagem tem a sua variação de acordo com o que se convencionou para aqueles meios de informação, comunicação e educação tecnológicos.

Há também diferenças em palavras e expressões em consonância com a cultura regional e os neologismos; os regionalismos linguísticos no Brasil são variados devido às suas extensões e ao processo de formação do povo brasileiro. Na comparação norte e sul, bem como rural e urbano, geralmente, as suas peculiaridades linguísticas ficam mais evidenciadas na diversidade cultural existente entre as respectivas relações sócio-espaciais.

Nesse sentido, considerar uma multiplicidade de linguagens, para além da escrita, pode representar uma estratégia inteligente à cognição dos educandos “virtuais” de forma ampla, superando as “barreiras” que o letramento não formal por ventura possa ter influenciado à aprendizagem em qualquer “território” nacional.

As novas terminologias da *Internet* e as abreviações inventadas para comunicação em aplicativos são bastante difundidas e compreendidas entre aqueles que compartilham dos mesmos meios e códigos, mas têm transposto as fronteiras de sua aplicação usual, “adentrando”, por vezes, a linguagem encontrada em avaliações, trabalhos de disciplinas e até mesmo documentos.



Costa (2014, p. 35) menciona que “o internetês não pode ser inimigo dos professores”, e explica que precisamos da conscientização dos educandos sem recriminá-los, pois também utilizamos cotidianamente a respectiva linguagem na esfera da vida privada. É do consenso dos autores deste trabalho que certos professores nem tanto e outros, ainda que poucos, realmente não são adeptos de palavra alguma “reinventada” no campo cibernético.

Quando se trata de Educação a Distância também é relevante pontuar a necessidade da transposição da linguagem codificada corrente na hipermídia à formalidade da linguagem para educação na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), visando à cognição na forma culta a ser convencionada por meio de mediação didática “contextualizante”, considerando-se as terminologias utilizadas na área de formação em questão e que caracterizam a respectiva profissão.

Outro ponto importante na Educação a Distância é a flexibilização de método e tempo frente às condições psico-sociológicas do indivíduo e as exigências mercadológicas, respectivamente. Belloni (2015), nos mostra que:

Mais coerente com as transformações sociais e econômicas, a aprendizagem aberta e a distância (AAD) caracteriza-se essencialmente pela flexibilidade, pela abertura dos sistemas e pela maior autonomia do estudante. Embora esse conceito enfatize o uso dos meios técnicos para aumentar a eficácia do sistema, ele não prioriza a produção de materiais e a organização industrial daí decorrente como fatores definidores da AAD. Também a não contiguidade e a não simultaneidade deixam de ser elementos centrais nessa concepção. (BELLONI, 2015, p. 30).

Silva (2013, p. 80) destaca a capacitação geral institucional “para que todos possam efetivamente compreender o potencial dessas ferramentas a partir de um posicionamento crítico sobre o mundo digital”. Segundo Costa (2014, p. 53), “é importante que a escola capacite seus educadores para as novas transformações, em especial as transformações tecnológicas”.

Nesse sentido, cabe ressaltar a seguinte consideração de Litto (2010):

Muitos educadores ainda não conseguiram soltar os laços nostálgicos com a forma pela qual eles mesmos aprenderam (...) há professores resistentes às novas abordagens, que estão mais alinhadas com o temperamento dos jovens, com as abordagens sobre a cognição humana (que as ciências neurológicas já alcançaram) e com as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação. (LITTO, 2010, p. 41).



A capacitação não se restringe ao manuseio adequado do equipamento para a aprendizagem, pois para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), assaz encontrado na EAD, normalmente se requer uma atenção especial, mesmo com a intencionalidade intuitiva cada vez mais desenvolvida, cuja assimilação na prática nem sempre acontece amplamente dentre os educadores.

A “mediatização” tecnológica deve ocorrer tanto para os sujeitos da ação educativa quanto para os educadores no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Para Rezende (2009, p. 134), “o processo de transposição de relação ensino e para ambientes virtuais é responsável pela conformação das características do espaço de aprendizagem, também conhecido como design instrucional”. Segundo Belloni (2015):

A educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de comunicação, como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes. A sala de aula pode ser considerada uma “tecnologia”, da mesma forma que o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais são ferramentas (“tecnológicas”) pedagógicas que realizam a mediação entre conhecimento e o aprendente. Na educação a distância (EAD), a interação com o professor é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna essa modalidade de educação bem mais dependente da *mediatização* que a educação convencional, do que decorre a grande importância dos meios tecnológicos. (BELLONI, 2015, p. 58)

Para o processo de formação docente na atualidade as tecnologias da informação e comunicação (TICs) devem ser contempladas nos currículos dos cursos de licenciatura e ementas das respectivas disciplinas, principalmente pedagógicas, ensinando-se dos aspectos teórico-metodológicos às aplicabilidades práticas.

Como o contexto comunicacional e informacional contemporâneo foi profundamente resignificado pela emergência das tecnologias digitais, como especial destaque para os microprocessadores (computadores) e sua dinâmica de rede, torna-se necessário perceber/compreender/refletir sobre os significados dessa emergência tecnológica, a fim de entender quais as *possibilidades* que trazem ao se articular /interagir/situar com o mundo pedagógico escolar, especialmente o do currículo. (LIMA JÚNIOR, 2005, p. 14).

Sobre a formação de professores com reflexão e integração das TICs, Belloni (2015) considera que:



A perspectiva da formação de professores exige a reflexão sobre como integrar as TICs à educação como caminho para pensar e como formar os professores na qualidade de futuros usuários ativos e críticos, e como conceptores de materiais para a aprendizagem aberta e a distância. (BELLONI, 2015, p. 84)

Cabe esclarecer que aprendizagem aberta e a distância não são sinônimas porque ambas têm como característica a autoaprendizagem. A aprendizagem aberta “define-se fundamentalmente por critérios de abertura, relacionados a acesso, lugar e ritmo de estudo” (BELLONI, 2015, p. 32), como um sistema de ensino com maior flexibilidade. Moran (2012, p. 131) explica que “o Brasil tem educação a distância, mas não aberta (...) Na universidade aberta, da Espanha ou da Inglaterra, é possível chegar à universidade sem o certificado de nível médio (...) Uma universidade aberta também pode ser presencial.” Prosseguindo com o autor mencionado anteriormente, aproveitamos o momento de apresentação conceitual para distinguir educação a distância e *on-line*, na sequência, pois para Moran (2012):

A educação a distância é um conceito mais amplo que o de educação *on-line*. Um curso por correspondência é a distância e não é *on-line*. Muitos cursos presenciais utilizam atividades de pesquisa pela internet, de discussão num fórum. São atividades de cursos a distância. A educação *on-line* pode ser definida como o conjunto de relações ensino-aprendizagem desenvolvido por meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência. (MORAN, 2012, p. 131).

Essa breve compilação conceitual favorece à propedêutica necessária para que se entenda as possibilidades de cada “modalidade” para a educação, visando ao aperfeiçoamento da Educação a Distância e a democratização do ensino, mormente pelo viés da formação docente.

2. RESULTADOS ALCANÇADOS

De acordo com o nosso propósito, o resultado aqui é alcançado quando conseguimos “acender” o leitor à reflexão a partir deste trabalho, cujos resultados, portando, não são definitivos e “fechados”. Com isso, gostaríamos de deixar bem claro que respeitamos outros olhares, advindos de experiências vividas e da interpretação de dados que talvez



desconhecemos. Litto (2010) nos ajuda nessa “missão” provocando-nos pela comparação entre duas formas de aprendizagem, a distância e presencial, a exemplo da seguinte argumentação em prol da EAD:

(...) um curso feito pela rede de computadores está estruturado com muita interatividade e muita colaboração entre os alunos, estratégias que farão parte importante do dia a dia de todos os profissionais no futuro e cujo uso com habilidade será determinante para seu sucesso. (LITTO, 2010, p. 32).

Consideramos a afirmação de Litto (2010, p. 27): “cada tecnologia de comunicação tem características diferentes, podendo ser aplicadas em situações variadas, como no entretenimento ou na aprendizagem (...)”; e prosseguimos com a sua indagação que nos leva à outra reflexão: “(...) será que estamos fazendo bom uso de todas as tecnologias, que já estão em nossas mãos, para atender as necessidades de adquirir conhecimento que nossa sociedade exige atualmente?” (LITTO, 2010, p. 27).

A respeito da formação docente, um dos motes principais desse trabalho, selecionamos uma análise de Costa (2014) que gostaríamos de apresentar:

É importante que os cursos superiores de licenciatura contemplem a utilização de novas tecnologias no seu programa de ensino. Aos poucos, isso está acontecendo, mas ainda são poucas as iniciativas a esse respeito. Percebe-se que muitos professores recém-formados não sabem como inserir o computador na sua prática pedagógica e mal utilizam essa ferramenta para melhorar as suas ministrações e tornar as suas aulas mais dinâmicas, prazerosas e significativas. (COSTA, 2014, p. 51).

É importante reconhecer a realidade da Educação a Distância e os avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação, melhorando as plataformas, os conteúdos, os usos e, conseqüentemente, as formações em diversos níveis. E quando a licenciatura deixar a desejar, a formação continuada pode contemplar a preparação docente para esses tempos de tecnologia em inovação acelerada.

CONCLUSÕES

O debate se faz necessário para o aperfeiçoamento da aprendizagem na Educação a Distância, para o qual tanto a capacitação na formação docente quanto a democratização no acesso às novas tecnologias corroboram.



Ao longo dos últimos anos os avanços são significativos tanto no crescimento da formação docente quanto na qualidade dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. “Naturalmente” o licenciado formado por meio do método da Educação a Distância que interagiu em algum AVA terá condições de elaborar as suas aulas utilizando-se das Tecnologias da Informação e Comunicação. Será que existe um condicionamento de se ensinar seguindo o modelo em que se aprendeu? E no caso da formação docente presencial, os currículos têm avançado de forma consistente para preparar os sujeitos da ação educativa e provavelmente futuros professores ao movimento inexorável de evolução da EAD?

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. 7 ed. Campinas: autores Associados, 2015.

Censo EAD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014**- Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil/[traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. – Curitiba: Ibpex, 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf - Acessado em: 30/11/2015

COSTA, I. **Novas tecnologias e aprendizagem**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LIMA JUNIOR, A. S. **Tecnologias inteligentes e educação** – Currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

LITTO, F. M. **Aprendizagem a distância**. Ilustração Paulo Caruso. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

MACIEL, A. M. da R.; NOGUEIRA, V. dos S.; CECHIN, A. F. Inquietações e desafios a partir do curso de pedagogia, licenciatura, EAD. In: MACIEL, A. M. da R.; FONTANA, H. A. (orgs.) **Educação a distância** – Por que ainda uma interrogação? Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos** – Novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

REZENDE, F. A. Educação especial e a EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Pp. 129 – 140.

SILVA, R. S. da. **Gestão de EAD** - Educação a Distância na Era Digital. São Paulo: Novatec, 2013.

APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FORMAÇÃO DOCENTE - CAETANO, Rodrigo da Costa; RIBEIRO, Rosiane Lúcia



A COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL DOS SUJEITOS SURDOS VIA REDES SOCIAIS

MOREIRA, Liliane Ribeiro

*Mestre em Cognição e Linguagem- Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF
Coordenadora do Núcleo de apoio Pedagógico Especializado da Secretaria Estadual de Educação do Rio
de Janeiro
moreiraliliane@yahoo.com.br*

139

SANT'ANNA, Nadir Francisca

*Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Norte Fluminense- UENF
nadir@uenf.br*

RESUMO

Esse artigo é oriundo de um dos capítulos da dissertação de mestrado da primeira autora, que teve como foco apresentar questões relativas às especificidades e singularidades das pessoas surdas, predominantemente no campo da comunicação. O objetivo geral concentra-se em discutir os possíveis impactos que as Redes Sociais provocam na comunicação interpessoal dos estudantes surdos e à própria formulação do conhecimento. A pesquisa, que representa a realidade dos jovens surdos em processo de inclusão na escola pública regular, foi obtida através de uma amostragem do Colégio Estadual Benta Pereira e revelou que estes alunos se comunicam nas Redes Sociais em LIBRAS, através da webcam, e linguagem escrita, evidenciando a possibilidade de instituição de uma forma de sociabilidade centrada na comunicação e na constituição do sujeito do conhecimento que se constitui no confronto dos saberes, na contradição dos acontecimentos, no caso, o acontecimento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Palavras-chaves: Comunicação; Redes Sociais; Sujeitos Surdos

ABSTRACT

This paper has its origin in one of the chapters of the first author master dissertation which has the focus to introduce issues relative to the particularities and singularities of deaf people, prevailingly in the communication aspect. The main objective is concentrated in discussing the possible impacts which social networks arouse in the interpersonal communication of deaf students and in their own knowledge formation. The research, which represents the reality of young deaf people in the inclusive process at regular public school, was obtained through a sample from Colégio Estadual Benta Pereira and revealed that those students communicate in Social Networks by LIBRAS, webcam and written language, making evident the possibility of the establishment of a sociability form centered in communication and in the constitution of a knowledgeable actor who is built in the learning confrontation, in the events contradiction, in this case, the event of new Information and Communication Technologies.

Key-words: Communication; Social Networks; Deaf Actors



INTRODUÇÃO

No âmbito das reflexões sobre a chamada “Revolução Tecnológica”, torna-se necessário dar respostas rápidas e eficazes às demandas mais complexas da sociedade. Neste sentido, o ciberespaço abre novas possibilidades e configurações para as pessoas participarem de uma gama maior de práticas sociais. A relevância do tema escolhido ancora-se nos diferentes olhares sobre a evolução tecnológica e apresenta considerações sobre a comunicação interpessoal dos sujeitos surdos em processo de inclusão escolar em classes regulares. Para este estudo, realizou-se uma investigação qualitativa e quantitativa, de caráter exploratório. Para a coleta de dados, buscou-se suporte em instrumentos metodológicos como a observação e um questionário, aplicado a (4) quatro alunos surdos dos Ensinos Fundamental e Médio.

A rápida ascensão da Internet como um espaço de construção e evolução contínua de redes sociais de comunicação, sem precedentes na história humana, leva à necessidade de ferramentas adequadas a seu entendimento.

Esse interesse pelas redes sociais tem chamado a atenção de estudiosos das mídias e das relações sociais, que têm observado como elas influenciam as formas de comunicação, o relacionamento interpessoal e a própria identidade pessoal.

Relacionar tecnologias e aprendizagem passou a fazer parte da nova proposta no campo pedagógico, exigindo novos valores, reelaboração de saberes e reconhecimento da diversidade de ânimos, culturas e classes sociais que há no espaço escolar.

Diante de todas essas transformações que estão ocorrendo, é reservada à educação, uma tarefa muito importante: a de contribuir na formação desses sujeitos que enfrentarão na prática as instaurações de todos esses novos paradigmas.

No desempenho de sua função social transformadora, que visa à construção de um mundo melhor para todos, torna-se necessário valer-se de caminhos pedagógicos diferenciados que incorpore as novas tecnologias e favoreça ao mesmo tempo, o aprendizado individualizado e o aprendizado coletivo em rede, propiciando um ambiente permeado pela interatividade.



1. CONCEITO DE DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO HUMANO

Ao abordar a questão da deficiência em relação à sociedade, é natural que se manifestem sentimentos como medo, pena, raiva, repulsa. Tais sentimentos estão muito ligados ao desconhecimento e às ideias preconcebidas que existem em relação às pessoas que apresentam alguma deficiência.

Revedo os arquivos da história das relações com a pessoa deficiente, observa-se um padrão evolutivo no modo como as pessoas encaram e atendem o deficiente, que vai do extermínio à inclusão. Segundo Silva (1987 *apud* PROJETO ESCOLA VIVA, 2000),

(...) da mesma forma que na Europa, “também no Brasil a pessoa deficiente foi considerada por vários séculos dentro da categoria mais ampla dos ‘miseráveis’, talvez o mais pobre dos pobres”... os mais afortunados que haviam nascido em ‘berço de ouro’ ou pelo menos remediado, certamente passaram o resto de seus dias atrás dos portões e das cercas vivas das suas grandes mansões, ou então, escondidos, voluntária ou involuntariamente, nas casas de campo ou nas fazendas de suas famílias. Essas pessoas deficientes menos pobres acabaram não significando nada em termos de vida social ou política do Brasil, permanecendo como um ‘peso’ para suas respectivas famílias. (p.273)

O atendimento educacional aos alunos com deficiências tem início em meados do século XVIII, principalmente na Europa e Estados Unidos, expandindo-se posteriormente para outros países, inclusive o Brasil. Esse atendimento se refere inicialmente aos surdos e, mais tarde, aos cegos, com a criação do Instituto Nacional de Surdos Mudos, em 1760, e do Instituto de Jovens Cegos, em 1784. (MAZZOTTA, 1996)

No século XX, a sociedade brasileira começa a demonstrar interesse pela educação dos deficientes, através de uma série de publicações de artigos e trabalhos científicos de cunho médico-pedagógico. (MAZZOTTA, 1996)

O movimento de integração das pessoas com deficiência surge na Escandinávia, a partir da discussão do chamado Princípio de Normalização: “ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive” (PEREIRA, 1993) e, a partir desse, o Princípio de Integração. “Pode-se dizer que este movimento aprofunda as discussões sobre as condições de vida desses indivíduos ditos excepcionais”, no resgate a seus direitos e sua participação na sociedade. Esse reconhecimento é fruto não só dos avanços científicos, mas consequência dos movimentos



pelos direitos humanos das minorias (SANTOS, 1992), e seu reflexo foi sentido na área educacional. A educação especial perde o cunho assistencialista, ganhando um cunho eminentemente educacional, embora Mazzotta (1996) destaque que, na evolução da organização do atendimento educacional – assistencial, médico – pedagógico e educacional, os três modelos coexistem até hoje.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC / SEESP, 2008) define a pessoa com deficiência como:

(...) aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Embora reconheçamos os limites das terminologias, deve-se ter claro que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, considerando que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem.

Nessa perspectiva, a inclusão social deixa de ser uma preocupação a ser dividida entre governantes, especialistas e um grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença e passa a ser uma questão fundamental da sociedade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1-A educação de surdos: do império até nossos dias

A educação de surdos teve início na Espanha, no século XVI, tendo como um dos primeiros professores Ponce de León (1520-1584). Primeiramente, ele fundou uma escola dedicada aos filhos da corte de seu país em que utilizava um tipo de alfabeto manual para ensinar os alunos a falar – metodologia do oralismo. (CASARIN ...[et al]. 2009 ,p.08)

Na segunda metade do século XVIII, surge o primeiro e maior promotor da educação de surdos da época: Charles Michel L'Épée. Professor de surdos, L'Épée acreditou que, aprendendo os gestos, poderia ensinar aos surdos a língua francesa escrita, da maneira como se aprende outra língua estrangeira. A escolha do método foi então feita por se considerar que a Língua de Sinais, seria a língua materna dos surdos. O professor, com seu método, não percebia



a Língua de Sinais como um sistema linguístico completo, sujeito a todas as variações a que estão submetidas as línguas orais, e capaz de expressar tudo o que pode ser manifestado através da fala. Como resultado disso, criou a gramática francesa com os sinais metódicos, usados para o desenvolvimento da linguagem escrita. Com os sinais metódicos, ele conseguia rapidamente comunicar-se com seus alunos. (CONGRESSO INES, 2007)

A educação de surdos no Brasil teve início graças aos esforços do surdo francês Ernesto Huet. Em junho de 1855, Huet apresenta ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revela a intenção de fundar uma escola para surdos-mudos no Brasil. O governo imperial acolheu a iniciativa de Huet e delega ao Marquês de Abrantes para facilitar essa tarefa. No dia 26 de setembro de 1857, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que em 1957, após cem anos de sua fundação, passaria a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), assim permanecendo até os dias de hoje. (MAZZOTTA, 1996, p. 2)

A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento das pessoas deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre sua educação. No entanto, não deixou de se “constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos 35 cegos e 17 surdos” nestas instituições. (MAZZOTTA, 1996, p.29)

Na passagem do século XIX para o século XX, duas importantes figuras se sobressaíram no campo da educação de surdos, Edward Miner Gallaudet (1837 – 1917) – presidente da primeira faculdade de surdos e defensor do método combinado, oral e manual e Alexander Graham Bell (1847 – 1922) – inventor do telefone e do audiômetro e defensor do método oral puro. (CONGRESSO INES, 2007, p.147)

O método oral predominou até 1970 nos Estados Unidos da América e até 1980 no Brasil / INES. Em seguida a comunicação total foi ganhando forma e hoje, temos o bilinguismo de forma bastante abrangente em todo o mundo.

Uma visibilidade em relação à pessoa surda que foi alcançada através das políticas públicas educacionais internacionais e nacionais, no caminho da inclusão, foi o reconhecimento da LIBRAS através da Lei nº 10.436/2002 e a Lei nº 10.098/1994 sobre acessibilidade permitiram o início desta nova caminhada.



2.2- Políticas públicas de educação especial

Considerando a demanda humana e social por emancipação e, conseqüentemente, em prol da inclusão de todos os indivíduos nas diversas instâncias sociais, vários dispositivos legais preconizam a inclusão escolar de alunos com deficiência, tais como:

- Constituição Federal/ 1988 - Art. 208;
- Lei Nº 8.069, de 16 /7 / 1990 - Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos/ UNESCO – Jomtien, Tailândia/1990;
- RESOLUÇÃO Nº 45/91, aprovada em 14/12/1990 – ONU;
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO, ESPANHA / 1994 – Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, na qual o Brasil mostrou consonância com seus postulados;
- LEI Nº 9394, de 20 / 12 / 1996 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Capítulo V - Art. 58;
- RESOLUÇÃO Nº 2, de 11 / 09/ 2001- Do Conselho Nacional De Educação – Câmara De Educação Básica. Art. 1º;
- CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA – Guatemala – Promulgada pelo Decreto 3.956, de 08/10/2001;
- DECRETO Nº 5.296, de 02/12/2004 – MEC / SEESP - O referido Decreto, no Artigo 8º , dispõe sobre acessibilidade.;
- DECRETO Nº 5.626, de 22 /12 /2005 – MEC / SEESP - Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, de 13 / 12 / 2006.
- POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, de 07 / 01/ 2008 - MEC / SEESP.



2.3- Sujeitos surdos no contexto das novas tecnologias

Com o desenvolvimento das ferramentas tecnológicas, principalmente aquelas promovidas pelo advento da Internet, emergem em nossa sociedade novas formas de relação, comunicação e organização das atividades humanas. Essas mudanças demandam conhecimentos globais, flexíveis e interdisciplinares, exigindo um sujeito criativo, dinâmico, reflexivo, autônomo, atuante na sociedade, capaz de desenvolver estruturas mentais necessárias à adaptação nesse novo mundo.

Segundo Papert (1994, p.5):

A habilidade mais importante na determinação do padrão de vida de uma pessoa é a capacidade de aprender novas habilidades, de assimilar novos conceitos, de avaliar novas situações, de lidar com o inesperado.

Assim, para se considerar uma nova relação com o saber na atualidade, é preciso conscientizar-se de que o conhecimento se dá por vias que não somente a da educação tradicional. Atualmente, são inúmeras as formas como se apresentam as informações: através de imagens, de sons, de textos publicados na mídia gráfica e na mídia eletrônica. Todos estes têm desenhos, estilos, formatos e linguagens diferentes.

A educação não se reduz à técnica, “(...) mas não se faz educação sem ela”. Utilizar computadores na educação, “em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem o usa, a favor de quem e de quem e para quê”. O homem concreto deve se instrumentalizar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar “pela causa de sua humanização e de sua libertação”. (FREIRE, 1995, *apud* SOUZA & GOMES, 2008)

O movimento de educação inclusiva e de universalização do direito à educação para todos têm ressignificado o uso de tecnologias que permitam o acesso das pessoas com necessidades especiais aos mais variados ambientes sociais. Assim, ampliam-se as possibilidades de utilização e desenvolvimento de tecnologias assistivas e de acessibilidade na WEB, oportunizando condições de igualdade e autonomia àqueles que as utilizam, independente da necessidade que apresentam.

A tecnologia assistiva, segundo Bersch (2006, p.2) “deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência”.



Exatamente pelas dificuldades e atrasos que estes sujeitos, frequentemente, apresentam em seu desenvolvimento global, é necessário oferecer-lhes um ambiente de aprendizagem onde sejam valorizadas e estimuladas a sua criatividade e iniciativa, possibilitando uma maior interação com as pessoas e com o meio em que vivem. Dessa forma, os avanços tecnológicos, mais precisamente as tecnologias de informação e de comunicação, dentre elas as Redes Sociais, oferecem benefícios para os usuários, deficientes, fazendo com que, a utilização de tecnologias assistivas com acessibilidade, lhes permita ter equidade de condições, desenvolvimento da autonomia e promova a inclusão digital, educacional e na sociedade.

Quanto aos deficientes auditivos, a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, se constitui como a principal ferramenta de comunicação onde a pessoa surda poderá se comunicar por meio da *Webcam* ou teclado - linguagem escrita - uma vez que pode ter lenta compreensão por pessoas que tem como primeira língua a de sinais e não a que está escrita ou falada na página e se a linguagem é simples e clara.

2.4 - Acessibilidade virtual para sujeitos surdos

Várias foram as transformações e inovações que marcaram a sociedade nos nossos dias, envolvendo uma dimensão não puramente tecnológica, mas também fundamentalmente econômica e social.

Como sinaliza Lévy (1999, p.159), “a internet mudou a forma como vemos e aprendemos o mundo, mudou nossa relação com o saber”. Silva (2009, p.81) nos alerta para a importância do combate à infoexclusão:

O combate à infoexclusão não deve limitar-se ao amplo acesso ao computador conectado à internet [...] mas à qualificação dos usuários para a não subutilização das tecnologias digitais interativas, bem como para a participação criativa e colaborativa no universo on-line (...) não basta ter acesso às tecnologias digitais on-line. É preciso saber operá-la não mais como um receptor de mídia clássica. A Internet é uma mídia interativa, em que somos expectadores e participantes ao mesmo tempo. (SILVA, 2009, p. 76 – 81)



Sendo assim, importante ressaltar a diferença entre possibilitar acesso a um computador on-line e garantir a utilização livre, autônoma e criativa por parte de todos.

Sobre esta questão de acesso, Lévy comenta:

Acesso para todos, sim! Mas não se deve entender por isso um “acesso ao equipamento”, a simples conexão técnica (...), “nem mesmo um acesso ao conteúdo” (...) Devemos antes entender um acesso de todos aos processos de inteligência coletiva, quer dizer, ao ciberespaço como sistema aberto de autcartografia dinâmica do real, de expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do laço social pela aprendizagem recíproca, e de livre navegação nos saberes. (1999, p.196)

Para esse autor, essas novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio, tendem a intensificar, de maneira mais radical, a exclusão daqueles que não entraram no ciclo de mudanças, compreendendo e se apropriando das novas alterações tecnossociais. (LÉVY, 1999, p.30)

Atualmente existem diferentes entendimentos para a expressão acessibilidade. É bastante comum associá-la primeiramente ao compromisso de melhorar a qualidade de vida dos idosos e de pessoas com deficiência (sensorial, cognitiva, motora e múltipla), uma vez que essas pessoas, em geral, sofrem impacto direto da existência de barreiras nos vários ambientes, produtos e serviços que utilizam. Entretanto, acessibilidade ou possibilidade de alcance aos espaços físicos, à informação, aos instrumentos de trabalho e estudo, aos produtos e serviços diz respeito à qualidade de vida de todas as pessoas.

Acessibilidade na Web, ou e-acessibilidade, refere-se especificamente ao conjunto de páginas - escritas em linguagem HTML e interligadas por links de hipertexto – disponíveis na rede mundial de computadores (FERREIRA & NUNES, 2008 p. 135)

Quando falamos em e-acessibilidade para surdos, defendemos não apenas a garantia de legenda e /ou descrições para acesso a conteúdo sonoro, mas prioritariamente a tradução em LIBRAS de páginas e conteúdos da web, visando à apropriação criativa (SILVA, 2009, p.76-81) e a navegabilidade interativa e imersiva no ciberespaço. (SANTAELLA, 2004, p. 181)

O que a maioria das pessoas não sabe, porque desconhecem a natureza das pessoas que jamais ouviram som algum, ou daquelas que ouviram muito pouco desde o seu nascimento, e finalmente daquelas que perderam a audição ao longo da vida, é que não só a música, mas a língua oral e escrita, e as relações sociais que resultam de ser ou de estar surdo são completamente diferentes entre a população total de pessoas surdas.



As pessoas surdas estão mergulhadas em um mundo de natureza visual, espacial e de aromas, onde o som sempre é fonte de prazer ou informação segura.

O Decreto nº 5.296/04 declara quanto às adaptações necessárias para o acesso à comunicação e informação para as pessoas surdas (Art. 49), não são apontadas estratégias visando acessibilidade na Web, mas apenas ações relativas à oferta de telefones adaptados, para uso público e privado; garantia de disponibilidade, em todo território nacional, de centrais de intermediação de comunicação telefônica em tempo integral; a garantia, por parte das operadoras de telefonia móvel, da possibilidade de envio de mensagens de textos entre celulares de diferentes empresas; além da garantia de utilização de legenda oculta e/ou da janela com intérprete de LIBRAS em programas televisivos e pronunciamentos oficiais.

Apesar de positivas, tais medidas se apoiam na ideia de que o surdo – possuindo apenas uma limitação auditiva – pode acessar livremente diversas páginas da Web que contenham textos, vídeos e imagens, desde que seguidos por legendas explicativas. Entretanto, é preciso considerar as características linguísticas implicadas no processo de navegação do usuário surdo, falante da Língua Brasileira de Sinais.

Atualmente, é possível adicionar uma câmera para web para permitir que pessoas (surdas e ouvintes, surdas e surdas) possam se comunicar em língua brasileira de sinais em tempo real, embora haja baixa produção de material no campo da linguagem visual, com poucas imagens e poucas soluções pedagógicas direcionadas para o bilinguismo.

De acordo com Santaella (2004, p. 184) “navegar significa movimentar-se física e mentalmente em uma miríade de signos”. Portanto, quando o surdo acessa a internet sua experiência de navegação é permeada por essas formas visuais de contato e significação da informação e conhecimento, sobretudo, por meio de sua língua.

O acesso que se propõe, conforme evidenciado neste trabalho, não se restringe a decifração letrada, mas às leituras de diferentes signos e processos de linguagem, presentes na comunicação, nas línguas orais, escritas e sinalizadas, e conseqüentemente, na leitura de sites e de ambientes virtuais, que possuem interfaces com linguagem própria, conforme descrito por Santaella (2004, p. 16).



Precisamos dilatar sobremaneira o nosso conceito de leitura, expandindo esse conceito de leitor do livro para o leitor da imagem e desta para o leitor das formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas híbridas de signos até mesmo o leitor da cidade e o expectador do cinema, da TV e vídeo, também considerados como um dos tipos de leitores, visto que habilidades perceptivas e cognitivas que eles desenvolvem nos ajudam a compreender o perfil do leitor que navega pelas infovias do ciberespaço, povoadas de imagens, sinais, rotas, luzes, pistas, palavras, textos e sons.

O olhar sobre estes leitores busca uma aproximação com o campo das especificidades e diferenças de “ser” ou de “estar” surdo. Sobre as “marcas” dos diferentes leitores surdos que podem contribuir com ferramentas para o universo da Tecnologia da Informação e Comunicação.

Cabe-nos distinguir que a surdez seja como condição (valores da comunidade médica) ou como atitude (valores da comunidade surda) ainda é bem pouco conhecida, bem como, os aspectos educacionais, culturais, antropológicos e sociais que a permeiam. A compreensão das pessoas surdas enquanto leitores é fundamental para o êxito na compreensão da linguagem a ser utilizada na área de acessibilidade virtual.

2.5 - O surgimento das redes sociais

A Internet, ambiente das Redes Sociais, representa em muitos setores uma radical ruptura na forma, no modelo e no próprio conceito de relacionamento, tanto social como o das transações. Quanto das mudanças vingará e quanto será “domesticado” pelo sistema vigente é a pergunta a se tentar responder e, para isso, a forma pela qual a rede se expandiu pode nos dar parte da resposta.

Segundo Manuel Castells, (1991, p.21),

As mudanças ocorridas com o advento da Internet estão remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado, promovendo uma interdependência global no que se refere à economia, o Estado e a sociedade. Todo um novo sistema de comunicação e de transações econômicas é inaugurado e nele se fala uma nova língua digital, que resulta da produção e distribuição de palavras, sons e imagens personalizadas ao gosto das identidades e humores dos indivíduos.



Acreditando que toda mudança é fruto de processos comandados pelo homem, surgem as Redes Sociais na Internet, possibilitando um espaço de comunicação, de sociabilidade e de negociação, constituindo uma meta rede e englobando outras menores.

Para Recuero (2009, p. 104) uma das pesquisadoras brasileiras mais conhecidas por seus estudos sobre as redes sociais na área de Ciências Humanas e Sociais, uma rede social define-se da seguinte forma:

Uma rede social é sempre um conjunto de atores e suas relações. A Internet é uma “rede de redes”. Ela dá abrigo a agrupamentos sociais cuja relação dos sujeitos se dá por uma conversação livre e planetária, sendo, sem sombra de dúvidas, um fator de reestruturação da vida social, da cultura, da comunicação e da política na sociedade atual. (2009, p. orelha).

Os atores a que a citação acima se refere são as pessoas que se expõem em redes sociais, mostrando seu perfil pessoal ou profissional, suas preferências e seus gostos, a fim de se “conectar” com outras pessoas. Para essa autora,

Os atores são o primeiro elemento da rede social, representados pelos nós (ou nodos). Trata-se das pessoas envolvidas na rede que se analisa. (...) os atores atuam de forma a moldar as estruturas sociais, através da interação e da constituição de laços sociais. (2009, p. 25)

Como aponta Souza e Gomes (2008, p.33), a rede é constituída por nós e ligações. Os nós podem representar objetos, lugares, pessoas, eventos, etc. As ligações são as relações entre os nós. Os nós e as ligações entre as teorias criam relações de reciprocidade, de dualidade, de não linearidade, de múltiplas articulações, de abertura a mudanças.

Nesse sentido, Souza & Gomes (2008) afirmam que neste mundo não há limites de idade, aparência ou facilidade de locomoção, tornando possível a circulação globalizada de informações e comunicação, onde se pode dizer que há um espírito de liberdade em diversos pontos de encontro, chats, grupos de discussão e outros programas que possibilitam a participação individualizada na rede. Raquel Recuero comenta:

O estudo das redes sociais na Internet, assim, foca o problema de como as estruturas sociais surgem, de que tipo são, como são compostas através da comunicação mediada pelo computador e como essas interações mediadas são capazes de gerar fluxos de informações e trocas sociais que impactam essas estruturas (2009, p.24).



O surgimento das Redes Sociais revela o reconhecimento da intensidade na dinâmica dos relacionamentos das pessoas, motivado por uma revolução de ordem tecnológica centrada no processo de comunicação, criando assim, uma sociabilidade democrática.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados da pesquisa realizada com os alunos surdos em processo de inclusão escolar em classes regulares na rede pública estadual de ensino e que tiveram como instrumento metodológico o questionário semiestruturado, receberam tratamento qualitativo, tendo em vista as categorias de análise expressas na investigação.

Em relação ao sexo dos participantes da pesquisa, 50% pertencem ao sexo masculino e 50% ao sexo feminino, revelando um equilíbrio no tocante ao gênero. Percebe-se claramente, uma diferenciação de faixa etária entre os alunos surdos incluídos na unidade de ensino. Entre as reações que demonstraram a validade da experiência, os alunos apresentaram diferentes interesses na utilização do uso residencial do computador, perpassando o acesso à internet, a pesquisa e a comunicação interpessoal. Os alunos afirmaram acessar a rede mundial de computadores frequentemente, para se comunicar através de uma ou mais redes de relacionamento.

O experimento com os alunos surdos incluídos em classes regulares revelou um dado importante, que é a preferência pelo teclado como forma de comunicação nas redes sociais, evidenciando o fato de que na linguagem escrita não há necessidade de exposição de sua identidade enquanto pessoa que possui surdez. Quanto ao objetivo da utilização das Redes Sociais, afirmaram utilizar para estudar, conversar com amigos, conhecer pessoas e conhecer palavras novas, visto que o vocabulário em segunda língua, a Língua Portuguesa, é construído e enriquecido no convívio e na troca de experiências diárias. A sociedade em rede, como analisa Castells “(...) é um universo de possibilidades e descobertas” e para o sujeito surdo, durante séculos excluídos das oportunidades de escolarização na escola regular, a experiência com as novas tecnologias, se constitui como fator de motivação para o uso da escrita em língua portuguesa, para o desenvolvimento de sua memória, e por que não, para seu estudo.



A experiência com alunos surdos revelou para a pesquisadora, um universo de possibilidades sobre a surdez, a audição e a escuta que devem ser colocados em evidência nos ambientes de produção de conhecimentos virtuais e presenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou abordar a questão das Redes Sociais como forma de comunicação dos atores sociais no “ciberespaço”. Acredita-se que a acessibilidade mediada pelas Redes Sociais é rica fonte de informação e de contato com a língua escrita, que pode substituir a língua oral, em alguns momentos, ampliando as possibilidades de comunicação, oportunizando às pessoas surdas, ampliação de sua linguagem e visibilidade de sua cultura, o que se confirmou neste estudo através das respostas emitidas no questionário anônimo que os alunos responderam com apoio do intérprete de língua de sinais. O ciberespaço enquanto um espaço das comunicações por redes de computação apresenta-se como um espaço de todos, onde não há estigmas e preconceitos, ampliando a possibilidade de comunicação em casa, no trabalho, na escola.

Verificou-se que a tecnologia de acessibilidade virtual para leitores surdos ainda é muito tímida no campo da utilização de linguagem visual para minimizar / superar obstáculos da falta de representação em sinais (em língua de sinais) nos vários domínios de conhecimentos.

A questão da falta de legenda nos ambientes visuais na Internet, como a maior dificuldade de acesso ao conteúdo, deve ser investigada mais profundamente, ou seja, que tipo de legenda e em quais tipos de conteúdos esse grupo necessita deste recurso. É evidente, que existem demandas por parte desses leitores que devem ser levadas em consideração para a elaboração e desenvolvimento de plataformas sociolinguísticas amigáveis e direcionadas, também para as pessoas surdas. Face à análise dos dados coletados no presente estudo, constatou-se que as redes sociais são recursos recentes nas sociedades informatizadas e requerem um olhar atento sobre suas possibilidades e alcances para a educação de pessoas surdas, devendo ser objeto de estudo em outras pesquisas para que se possa aprofundar e avançar em novas direções. Sabe-se que é um espaço de comunicação, construção de



identidades, de encontro e confronto com o outro, de produção de saberes, de circulação de valores e de pluralidades.

Enfatiza-se, contudo, que as pedagogias e políticas públicas de acessibilidade devem privilegiar as diferenças linguísticas desses leitores com base nos diferentes textos, no bilinguismo e nas linguagens visuais.

Este estudo permitiu compreender que ainda há muito o que se aprender e apreender do ciberespaço e de novas possibilidades enquanto seres sociais imersos neste ambiente. As velozes mudanças tecnológicas, que exigem competência e flexibilidade cognitiva crescentes, devem estar lado a lado da democratização e da acessibilização solidária dos espaços presenciais e virtuais de convivência plural.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.S. *Uma análise da utilização das redes sociais em ambientes corporativos*, 2009. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: 2009.

ALVES, C. B... [et al.]. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: ME, SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Texto complementar distribuído em cursos de Tecnologia Assistiva. RS, 2006. Disponível em www.assitiva.com.br. Acesso em 15 dez 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, Brasília, DF.

_____. (1990) *Declaração Mundial De Educação Para Todos*. UNESCO. Jomtien / Tailândia. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br Acesso em 16 dez 2011.

_____. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Ministério da Educação. Brasília, DF.

_____. (1998). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

_____. *Decreto nº 3.298, de 20 /12 / 1999* – regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 / 10 /1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.



_____. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

_____. (2001). *Resolução n.º2, de 11 de setembro de 2001*. Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF.

_____. *Decreto nº 3.956, de 08 / 10 / 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala.

_____. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP.

_____. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

_____. *Decreto n.º 5.296 de 02 de dezembro de 2004*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 / 12 / 2005* – Regulamenta a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

_____. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp Acesso em 15 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *O que é Educação Especial*. Disponível em www.mec.seesp.gov.br Acesso em 14 mai. 2012.

CASARIN, Melânia de M... [et al]. *Curso de Especialização à Distância em Educação Especial: déficit cognitivo e educação de surdos: módulo II* Santa Maria: UFSM, CE, Curso de Especialização à Distância em Educação Especial, 2009.

CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede – A era da informação: economia, sociedade e cultura*; v.1, 8ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Congresso INES: *150 anos no Cenário da Educação Brasileira*. De 26 a 28 de setembro de 2007.

CORDE (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF.

DELORS, J. (org.) *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições ASA, 2003.

FÁVERO, Eugênia A. G., PANTOJA, Luisa de M.P., MANTOAN, Teresa Égler. *Aspectos Legais e Orientação Pedagógica / Teresa Égler Mantoan*.- São Paulo: MEC / SEESP, 2007

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. *Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização*. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós -LDB*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Simone B. Leal; NUNES, Ricardo Rodrigues. *E-usabilidade – LTC*, Rio de Janeiro, 2008.



FREIRE, Fernanda Maria Pereira, VALENTE, José Armando. *Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2001.

GLAT, R. & FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. Artigo publicado na *Revista Inclusão* nº 1, 2005, MEC/ SEESP. Faculdade de Educação / Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. 1ª edição, São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. *A inteligência coletiva – por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas* – São Paulo: Cortez, 1996.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva/ 2ª ed. revisada e atualizada-* Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MONTE, F.R.F. do...[et al]. *Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez* – Brasília: MEC, SEESP, 2004.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 3. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

ONU. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Organização das Nações Unidas. Washington, EEUU, 13 de dezembro. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br Acesso em: 09/10/2011.

ONU. *Resolução nº 45 / 91, de 14 / 12 / 1990*. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br Acesso em 09/10/2011.

PEREIRA, O da S. (1983). Princípios de Normalização e de Integração na Educação dos Excepcionais. In: *Aberto*. Brasília, 2, Nº 13, 11-15.

PERLIN, Gladis T.T. Identidades Surdas. in: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 51-73.

PROJETO ESCOLA VIVA: *garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: ME, SEESP, 2000.

RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

_____, L. *Matrizes de linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal*. São Paulo. Iluminuras. FAPESP, 2005.

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SILUK, C.P...[et al], *Curso de Especialização à Distância em Educação Especial: déficit cognitivo e educação de surdos: módulo I* – Santa Maria: UFSM, CE, 2008.



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

SILVA, Alessandra da. ...[et al]. *Deficiência Auditiva. Atendimento Educacional Especializado*. São Paulo: MEC / SEESP, 2007.

SILVA, Shirley, VIZIM, Marli. *Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

SKLIAR, C. *Educação & Exclusão: abordagem sócio antropológica em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, C H M. de & Maria Lúcia. *Educação e Ciberespaço*. 1ª ed. Brasília: Usina de Letras, 2008.

_____. C.H.M. de. Tecnologias e Novos Modos de Comunicação: (Re) Invenção do Conhecimento. Artigo publicado na *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación* www.eptic.com.br, vol. XI, n. 1, enero – abril / 2009.

UNESCO – *Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais*. Genebra, UNESCO, 1994.

VALENTE, J. Armando. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In. VALENTE, J.A. (org). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, UNICAMP – NIED, 1999, p.131-156.

_____. *Liberando a mente: computadores na educação especial*. Campinas, UNICAMP, 1991.

VALENTE, J. Armando & FREIRE, Fernanda Maria. *Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2001.



AS TIC's POTENCIALIZANDO O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

RODRIGUES, Daniele Fernandes

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense – Bolsista CAPES

Email dani.uenf@gmail.com

ALMEIDA, Jaqueline Maria

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense – Bolsista FAPERJ

Email jaquelinemalmeida@yahoo.com.br

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros

Professor Adjunto da Universidade Estadual do Norte Fluminense

Email chmsouza@gmail.com

CARMO, Gerson Tavares do

Professor Adjunto da Universidade Estadual do Norte Fluminense

gtavares33@yahoo.com.br

157

RESUMO

O objetivo deste artigo foi verificar se a utilização das TICs no processo ensino-aprendizagem pode estimular o desenvolvimento da criatividade, na geração de ideias no contexto escolar e profissional, bem como na melhoria da produção textual. Participaram da pesquisa 25 alunos do curso de Pedagogia da UENF. Para coleta e verificação de dados foram aplicadas oficinas de criatividade, divididas em 4 etapas: Desbloqueio, Autoconhecimento, Produção de textos criativos e Apresentação dos resultados gerados pelas oficinas de criatividade. A partir da análise dos resultados obtidos percebemos que a cada oficina aplicada, havia uma melhoria significativa no desempenho dos participantes nas atividades propostas, gradativamente os licenciandos apresentaram respostas mais criativas e utilizaram as diversas ferramentas tecnológicas como instrumento facilitador na realização das tarefas.

Palavras-chave: Criatividade. TIC's. Formação de professores.

ABSTRACT

The purpose of this article was to determine whether the use of TICs in the teaching-learning can stimulate the development of creativity in generating ideas in educational and professional background, as well as improving textual production. There was a contribution of 25 students of Pedagogy UENF for our research. During this process, were applied for collecting and verifying data, creativity workshops, divided in four steps: Unlock, Self, Text production and creative presentation of the results generated by creativity workshops. From the analysis of the results we realize that each workshop applied, there was a significant improvement in the performance of participants in the proposed activities gradually undergraduates were more creative responses and used the various technological tools as facilitator in carrying out tasks.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sendo a criatividade um processo que depende de um conjunto de habilidades que devem ser estimuladas no ambiente de trabalho, na escola, em casa, nas horas de lazer, entre outros, é preciso estar atento a como se dá o seu desenvolvimento, bem como trabalhar e melhorar essa habilidade.

Para criar é preciso olhar o mundo sob diferentes perspectivas, pensar de forma diferente em relação ao senso comum, permitindo que o pensamento torne-se mais amplo e diversificado. Por isso, nem sempre criar quer dizer inovar, mas para inovar é preciso ter criatividade, pois a inovação sem criatividade perde sua razão de ser. Inovações surgem a partir de ideias, quase sempre, criativas.

Em praticamente qualquer contexto, seja social, familiar ou empresarial, o processo criativo é uma condição básica para que as instituições cresçam e alcancem resultados cada vez mais positivos. Com a educação isso não é diferente, autores como Alencar (1996), Araújo (2009), Predebon (2002) e Goleman et al (2009) apontam que são urgentes as necessidades de adaptações e mudanças metodológicas visando uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Essa mudança ou adaptação demanda tempo, pois a habilidade criativa, assim como qualquer outra, precisa ser trabalhada para que seja aprimorada.

Grande parte da população possui facilidade de acesso às informações proporcionadas pelas TICs, vale refletir “se” e “de que forma” essas informações têm sido transformadas em conhecimento. Considerando que pensar criativamente, é engendrar alternativas, enfrentar desafios, descobrir soluções, cabe-nos questionar até que ponto saber usar recursos variados, em especial os tecnológicos, pode nos auxiliar na solução criativa de problemas cotidianos.

Desta forma, nosso objetivo foi verificar se a utilização das TICs no processo ensino-aprendizagem pode estimular o desenvolvimento da criatividade dos graduandos do curso de Pedagogia da UENF, seja na geração de ideias dentro do contexto escolar, seja na melhoria da sua produção textual. Buscamos apontar como as variadas ferramentas das TICs podem contribuir na utilização e potencialização da criatividade nos futuros profissionais do curso de Pedagogia.



O que é Criatividade?

Etimologicamente, a palavra criar é um verbo de origem latina e significa «dar existência a, gerar, formar» (CUNHA, 2003, p. 227). Segundo De Bono (1994), a criatividade é um processo que envolve transformações e mudanças de paradigmas, é uma maneira de reestruturar conhecimentos.

David de Prado (1998), diretor do Master de Criatividade Total e Aplicada da Universidade de Santiago de Compostela, afirma que a criatividade representa uma «revolução mental», é uma proposta cujo objetivo é construir conhecimentos baseados na amplitude da mente humana, e não apenas reproduzi-los.

Já para De Masi (2000), a criatividade consiste em um processo cognitivo que envolve reflexão e ação, em que um indivíduo ou um grupo, depois de ter pensado novas ideias e possibilidades, consegue colocá-las em prática, ou seja, consegue inovar, transformar pensamento em ação.

Uma inovação é considerada válida quando traz resultados positivos. De nada adianta inovar se não forem projetos benéficos para os indivíduos, grupo, organização ou sociedade, conforme aponta Alencar (1996, p. 16) «[...] a introdução da inovação é sempre um processo intencional e tem em vista sempre um benefício». Esse benefício pode tanto proporcionar melhorias para o indivíduo como para um grupo ou comunidade, abrangendo diferentes aspectos como sociais, econômicos e educacionais.

De acordo com Fayga Ostrower (2005, p. 12) assim «como processos intuitivos, os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível». O desenvolvimento da sensibilidade está diretamente ligada ao potencial criativo de cada indivíduo, logo, todos possuem capacidade em maior ou menor grau. Ainda de acordo com a autora, «inata ou até mesmo inerente à constituição do homem, a sensibilidade não é peculiar somente a artistas ou alguns poucos privilegiados». Contudo, essa é uma habilidade que pode ser trabalhada e conseqüentemente, potencializada.

Para Araújo (2009) pensar criativamente é engendrar alternativas, enfrentar desafios, descobrir soluções; é saber usar recursos variados que nos possibilitem ir além do que imaginávamos possível. Assim, é importante estar atento a outras formas de aprendizado, maneiras diferentes e variadas de desenvolver o lado criativo e inovador.



Enfim, refletindo sobre as palavras de Araújo (2009, p. 64) «temos que nos acostumar a considerar a criatividade como qualidade humana, transformadora de grupos, culturas e comunidades, mas para que isto aconteça, temos que valorizar as relações afetivas e o clima motivacional que as envolve, pois a criatividade que não se vive, não se desenvolve».

As TICs como mais um instrumento pedagógico

Tecnologia, criatividade e formação de professores são elementos que não podem ser dissociados, principalmente no contexto educacional, pois a tecnologia está presente no cotidiano da maior parte dos alunos. Assim, educar na criatividade, usando as possibilidades de dinamismo e interatividade proporcionada pelas TICs é muito mais do que treinar competências, estimular ideias e resolver problemas.

Segundo Goleman et al (2009, p. 75), «As Escolas tradicionais são ótimas para aprimorar certos tipos de habilidades e inteligências – principalmente linguística, lógica e matemática, mas são falhas quando pensamos na amplitude da inteligência humana». Ou seja, trabalhar atividades além das que são exigidas pedagogicamente «não apenas estimula os talentos naturais das crianças, como as prepara de um modo melhor e mais abrangente para a vida».

Desta forma, o uso das TICs na área da educação é importante, principalmente porque, conforme Kramer (1999), poucas são as oportunidades de troca e de interação oferecidas pelos professores às crianças, e o uso das TICs pode facilitar e melhorar esse processo interativo. Vale ressaltar ainda que diante do **bombardeio** tecnológico que somos expostos atualmente, é necessário que os alunos recebam orientação de como utilizar, de maneira segura, essas informações. Diante dessa realidade os professores tornaram-se mediadores do conhecimento e, por isso, é necessário que estes profissionais busquem um aprimoramento contínuo em relação aos recursos digitais para que possam ter um diálogo mais próximo a realidade dos alunos.

Segundo Lévy (1993), novas formas de interação e relações sociais são construídas diariamente no mundo virtual. As relações pessoais, profissionais e sociais, muitas vezes, estão sendo afetadas pelos diversos dispositivos tecnológicos que utilizamos diariamente. No âmbito escolar, escrita, leitura, criação e aprendizagem são cada vez mais influenciadas pelas TICs.

As TICs como ferramentas potencializadoras da Criatividade

Concomitante ao surgimento e evolução das TICs, também houve muitas modificações no comportamento social das últimas décadas. Assim, há uma necessidade constante de encontrar



respostas e descobrir soluções, ante as novas e inesperadas situações que nos são apresentadas. Daí a importância de rever nosso comportamento, de acrescentar ou aprimorar as habilidades que já possuímos em especial a criatividade. Esta mudança de comportamento deve contemplar muitas áreas da nossa vida, seja ela pessoal, profissional, educacional ou social.

O sistema de ensino necessita de adaptações ou mudanças, passando de uma metodologia descontextualizada e classificatória para uma forma de ensino criativo. Acreditamos que um sistema de ensino em que os professores utilizem seu potencial criativo poderia levar os alunos a aprimorar seu pensamento reflexivo, aprender estratégias que lhes permitam lidar com desafios cotidianos e acontecimentos imprevistos e, principalmente, que consigam lidar com essas situações.

A implantação de uma cultura criativa nas escolas pode ser facilitada pelo uso das TICs, uma vez que essas abarcam uma variedade de recursos que despertam interesses na maior parte dos nativos digitais. É válido ressaltar que a falta da internet, não compromete a realização de um trabalho pautado no uso das TICs. Daí a importância de que os futuros docentes sejam preparados, estimulados a utilizar e conheçam os diversos recursos tecnológicos.

Para isso é necessário incentivar os professores a exercerem sua criatividade e aplicá-la em suas atividades. Para haver um clima criativo em sala de aula, o professor deve encorajar o pensamento divergente¹. Conforme enfatiza Alencar (1996, pág. 124) «o objetivo é liberar o pensamento divergente e aumentar a fluidez do pensamento», ou seja, trabalhar com criatividade é preparar o aluno para pensar e agir, não se abatendo jamais pelas limitações do contexto.

Deve-se ressaltar que o conhecimento só é significativo quando o indivíduo cria e constrói. Somente assim pode-se afirmar que a educação consegue cumprir o seu papel de grande transformadora que capacita o indivíduo a ser agente de mudança da sociedade em que vive. De acordo com Alencar (1996, pág. 24) “a missão do educador é estimular o processo de desenvolvimento pessoal para que cada um, em pleno e responsável direito de liberdade, encontre sua maneira de crescer e tome parte ativa do seu grupo social”.

Metodologia

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema a pesquisa é descritiva, e de cunho qualitativo, pois lidará com a interpretação de fenômenos e atribuição de significados, sendo o

¹ Segundo De Bono (1997, 54) o pensamento divergente se traduz no interesse por possibilidades múltiplas, em qualquer contexto cotidiano.



ambiente natural a fonte direta para coleta de dados, que ocorreu de duas maneiras: através da aplicação de questionários e oficinas (KAUARK et al, 2010).

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram graduandos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ. O grupo é composto de 25 graduandos, em diferentes períodos, sendo 20 mulheres e 05 homens. Este grupo foi escolhido por fazer parte do Projeto Escrita Solidária que já vem sendo desenvolvido no curso de Pedagogia da UENF, com encontros semanais, o que facilita a aplicação dos questionários, das oficinas e a obtenção dos dados.

Os questionários foram utilizados para traçar o perfil dos participantes, pois conforme Selltiz et al (1974), o questionário dá um grande peso à descrição verbal da pessoa para obtenção de informação quantos aos estímulos ou experiências a que está exposta e para o conhecimento de seu comportamento. Ainda de acordo com o autor, (SELLTIZ et al, 1974, p. 268), «A natureza impessoal do questionário – frases padronizadas, ordem padronizada das perguntas, instruções padronizadas para o registro das respostas – assegura certa uniformidade de uma situação de mensuração para outra».

Para verificação dos resultados de uma intervenção com o objetivo de usar as TICs para auxiliar o desenvolvimento da criatividade foram realizadas 4 oficinas de criatividade. A realização das oficinas é embasada no trabalho de Oliveira (2007), que trata da análise da Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D.), uma proposta metodológica que leva em consideração a concepção crítica de mundo dos sujeitos envolvidos. Esse processo visa verificar a problematização de situações capazes de gerar contradições, entre o ponto de partida e o de chegada, na tentativa de criar possibilidade de aprendizagem por compreensão, pela elaboração de conceitos cognitivos ou conhecimento apreendido. As oficinas foram divididas em quatro etapas, são elas: Desbloqueio, Autoconhecimento, Produção de textos criativos e Apresentação dos resultados gerados pelas oficinas de criatividade.

Análise de dados

De acordo com Oliveira (2007, p. 136), «A aula como prática educativa é composta de ações que precedem e sucedem o momento de ‘sala’, conferindo-lhe o caráter processual e histórico», daí a escolha da aplicação de oficinas que tem uma forma de interação direta com os alunos por meio das atividades realizadas em grupo. O principal objetivo da utilização desta metodologia foi criar um caráter interdisciplinar de conhecimentos, em que a construção do saber se deu



através da busca da superação dos conceitos pré-estabelecidos para a construção de um saber pragmático.

A partir da análise do perfil dos participantes, realizado por meio dos questionários, foi possível verificar qual a relação que estes mantinham com o que consideravam ser a **criatividade**. O primeiro gráfico apresenta o número de participantes que se consideraram ou não criativos. Percebemos que a maior parte dos participantes consideraram-se pessoas criativas, mesmo que algumas vezes.

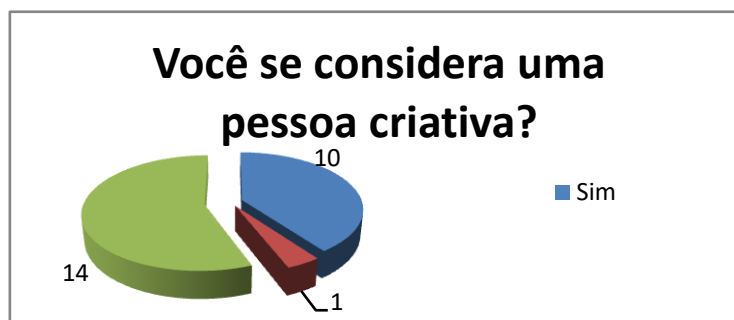


Gráfico 1 – número de participantes que se consideram criativos

Apesar de a maior parte dos participantes se considerarem criativos, quando perguntados a respeito da forma como exercitam sua criatividade, 48% responderam que não sabiam como exercitá-la, o que é contraditório, já que quase todos os participantes declararam-se pessoas criativas.

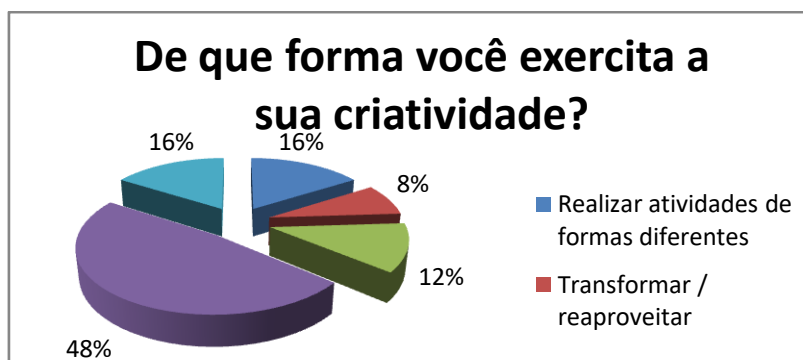


Gráfico 2 – categorização semântica do que é exercitar a criatividade

Os dados apontam a falta de habilidade dos graduandos em exercitar a criatividade. Desta forma consideramos importante que todos participem de oficinas de criatividade para que possam treinar esta habilidade, diminuindo assim esta lacuna.

Desta forma foram elaboradas oficinas de criatividade com utilização das TICs, onde os licenciandos puderam vivenciar etapa a etapa esta construção do conhecimento. Os dados seguintes representam os resultados das etapas das oficinas aplicadas e para cada uma das etapas



foi apresentado um quadro com a descrição das atividades, bem como os objetivos a serem trabalhados.

1ª. Etapa – Desbloqueio.

No primeiro momento buscou-se trabalhar o desbloqueio dos participantes em relação à resistência de participação ativa nas oficinas, uma forma de incentivar e deixar transparecer as emoções e imaginação criativa.

Nome	Descrição	Objetivos
ANALOGIA INUSUAL	Consiste em estabelecer relações comparativas entre objetos diferentes.	✓ Estimular a originalidade do pensamento; ✓ Obrigar o cérebro a se esforçar para encontrar respostas, ampliando a capacidade de pensar;
JOGO LINGUÍSTICO	Propõe jogar, brincar com as palavras, flexibilizar a linguagem, romper com as estruturas, buscar novos significados, reinventar, redescobrir...	✓ Exercitar a flexibilidade mental, preparando-o para mudanças reais;
TEMPESTADE DE IDEIAS	Criação de palavras totalmente novas (NEOLOGISMO)	✓ Pensar com outro código e expressar-se mediante uma linguagem diferente;
METAMORFOSE DE OBJETOS	Transformação de um objeto físico ou cultural, em todos os seus aspectos para gerar novos produtos.	✓ Estimular o pensamento divergente fundamental para ajudar a fantasiar, promover mudanças ou transformar.
LEITURA RECREATIVA DE IMAGENS	Recriar uma imagem agregando, desordenando, recortando, combinando.	

Quadro 1 - Atividades desenvolvidas na 1ª. Etapa

Fonte: Adaptação de ARAÚJO, Terezinha. Criatividade na educação, 2009.

Nesta primeira etapa as respostas às atividades propostas ocorreram de forma gradativa, principalmente por se tratar de um grupo que havia se formado há pouco tempo e ainda inexperiente. Porém notamos que houve uma perda de introspecção e um despertar de participação, que foram decisivos para o desenvolvimento das atividades das próximas etapas.

Conforme Alencar (1996) durante o período de formação inicial recebemos muitas críticas no que se refere à criatividade e ao que foge ao tradicional, isso de certa maneira causa um bloqueio que, em muitos casos, permanece ao longo da vida do sujeito. Por isso, a necessidade de se trabalhar primeiramente o desbloqueio dos graduandos, de forma que possam desaprender para se aprender de um outro jeito.



2ª. Etapa - Autoconhecimento

A partir de conceituações sobre criatividade e TICs e destacando a importância do uso de diferentes recursos (músicas, dramatizações, slides, maquetes, fotos, imagens, vídeos, figuras, poesias, etc) no processo ensino aprendizagem, nesta etapa buscou-se trabalhar o autoconhecimento e a individualidade de cada participante como forma de se conhecer melhor e encontrar mais facilmente um caminho para o desenvolvimento da criatividade.

Nome	Descrição	Objetivos
MINHA HISTÓRIA DE VIDA	Criação de uma apresentação que revele um pouco da sua personalidade, jeito de ser, gostos, manias, preferências, dificuldades, área de formação e outros aspectos considerados importantes em sua história de vida.	✓ Apresentar sua história de vida de forma criativa; ✓ Utilizar recursos diferenciados na apresentação;

Quadro 2 - Atividades desenvolvidas na 2ª. Etapa

Fonte: quadro elaborado pelos autores

Conforme apresentado no quadro 2, **MINHA HISTÓRIA DE VIDA** foi uma atividade onde cada participante deveria pensar numa forma bem criativa de apresentar a sua história de vida utilizando recursos diferenciados. É importante ressaltar que não foi sugerido nenhum tipo de abordagem, a única sugestão dada foi que a apresentação poderia ser iniciada com a história do seu nome, mas deveria juntar elementos que descrevessem quem ele era: seus gostos, dificuldades, preferências, um pouco da sua personalidade, formação, etc. O importante era usar a imaginação.

Conforme apontado por Araújo (2009) o pensamento criativo pressupõe a capacidade de encontrar novas alternativas e soluções, muitas vezes se quer imaginadas por outras pessoas. Sendo assim, consideramos que esta segunda etapa foi muito dinâmica, pois os participantes foram muito criativos utilizando em suas apresentações recursos diferenciados, como: poesias, músicas, dramatizações, slides, contação de história, maquetes, anúncios, montagem com fotos pessoais, recorte e colagem de imagens de revistas, etc.

É importante ressaltar que nesta etapa a criatividade não foi aplicada as suas áreas de atuação e sim mais livremente, com intuito apenas de estimular o potencial criativo.



3ª. Etapa – Produção de textos criativos

Nessa etapa nosso foco foi o exercício e desenvolvimento da escrita criativa, pois se tratando de um curso de licenciatura em pedagogia, onde grande parte dos profissionais têm intenção de trabalhar com crianças, esta necessidade torna-se ainda mais relevante.

Para isso foi realizado uma contextualização teórica do que é ser autor/escritor (aquele que cria, que expressa suas ideias) e leitor (aquele que recebe as informações, que compreende as ideias) e o cuidado que devemos ter ao trabalhar com produção de textos.

Para se produzir um texto primeiro é necessário saber o que é um texto. Desta forma, foi apresentado aos docentes os textos verbais e não verbais (imagens, códigos, gestos, cores, símbolos, etc.) e a diferença entre os diversos gêneros textuais. Assim foram propostas atividades diferenciadas como: a criação de paródias, raps, slogans criativos, frases de caminhão, repentes, quadrinhas, histórias em quadrinhos, placas ou anúncios sobre determinado tema, tirinhas, literatura de cordel, etc.

Criação de	Descrição	Objetivos
Diferentes gêneros textuais	Criar um Rap a partir da temática proposta.	✓ Despertar a imaginação e estimular o desenvolvimento da escrita criativa; ✓ Conhecer e usar os diversos tipos e gêneros textuais para criação de textos;
	Preparar uma paródia a partir da temática proposta	
	Criação de histórias em quadrinhos a partir da temática proposta	
	Criar quadrinhas a partir da temática proposta.	
	Criar placas de caminhão a partir da temática proposta.	

Quadro 3 - Atividades desenvolvidas na 3ª. Etapa

Fonte: quadro elaborado pelos autores

Esta terceira etapa foi muito produtiva e os participantes demonstraram-se muito motivados para realizar a tarefa. Foram criadas quatro equipes e cada equipe teve que montar a atividade solicitada conforme quadro 3 sobre a temática: “Apressado come cru” - um ditado popular que nos faz refletir o quanto a postura apressada pode nos prejudicar ou ajudar conforme a situação e o contexto.

As equipes atenderam a expectativa de geração de ideias criativas, contemplando os quesitos solicitados. Todos apresentaram as atividades propostas através do uso de diferentes recursos tecnológicos.



4ª. Etapa - Apresentação dos resultados gerados pelas oficinas de criatividade.

Nesta etapa nosso propósito foi a apresentação dos resultados para os licenciandos, de forma que pudessem visualizar a evolução que tiveram ao longo da realização das tarefas propostas nas oficinas e assim pudessem compreender que, conforme Araújo (2009), a criatividade é uma habilidade que só se desenvolve a partir de uma prática contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a transformação da qualidade da educação brasileira depende diretamente da preparação do professor, e que a sua relação com as tecnologias da informação e comunicação tendem a aproximá-lo dos alunos é que se justificou pesquisar a relação que existe entre o uso das TICs e o desenvolvimento da criatividade.

Nosso objetivo inicial era de apontar como a utilização das TICs no processo ensino-aprendizagem pode estimular o desenvolvimento da criatividade dos graduandos, seja na geração de ideias dentro do contexto escolar, seja na melhoria da sua produção textual. A partir da análise dos resultados obtidos através das oficinas, comprovamos que as TICs de fato podem contribuir para melhoria das habilidades criativas. Verificamos que a cada oficina aplicada, houve melhoria no desempenho dos alunos. Isso também se refletiu na produção textual.

As TICs de fato podem contribuir para melhoria do processo ensino-aprendizagem, principalmente quando os professores sabem utilizá-la, e conseguem levar isso para a sala de aula, criando maior interação com seus alunos. No caso desta pesquisa isto se mostrou ainda mais relevante devido ao fato de trabalharem com alunos das séries iniciais e as tics proporcionarem a utilização de recursos diversificados, que tanto despertam o interesse e estimulam a criatividade das crianças.



REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. S. 1996, *Criatividade*. 2ª. Ed., Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- ARAÚJO, Terezinha. 2009, *Criatividade na educação*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: CPCD.
- CUNHA, Antônio Geraldo. 2003, *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- DE BONO, Edward. 1994, *O pensamento lateral na administração*. São Paulo: Saraiva.
- DE MASI, Domenico. 2000, *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante.
- FAYGA, Ostrower. 2005, *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- GOLEMAN, Daniel; KAUFMAN, Paul; RAY, Michael. 2009, *O Espírito criativo*. São Paulo: Ed. Cultrix.
- KAUARK, Fabiana. MANHÃES, Fernanda. SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. 1994, *Metodologia da Pesquisa – Um guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.
- KRAMER, Sonia. 1994, *Por entre as pedras: arma e sonho na Escola*. São Paulo: Ed. Ática.
- LÉVY, Pierre. 1993, *As Tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- OLIVEIRA, Edilson Moreira; ALMEIDA, José Luís Vieira; ARNONI, Maria Eliza Brefere. 2007, *Mediação dialética na educação: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola.
- PRADO, David de. 1998, *Relajación creativa*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- PREDEBON, José. 2003, *Criatividade hoje – como se pratica, aprende e ensina*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas.
- PREDEBON, José. 2002, *Criatividade – abrindo o lado inovador da mente*. 4ª Ed. São Paulo: Atlas.
- SELLTIZ. JAHODA. DEUTSCH. COOK. 1960, *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU - Editora Pedagógica e Universitária Ltda.



GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE QUÍMICA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

CRISÓSTOMO, Kamila Teixeira

Licenciada em Química pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

kamila18bj@gmail.com

CRISÓSTOMO, Alan Teixeira

Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

alanbj@gmail.com

VARGAS, Leila Alves

Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

leilhaalves@yahoo.com.br

CRISÓSTOMO, Monique Teixeira

Estudante de doutorado do Programa de Cognição e Linguagem Uenf

monikebj@gmail.com

RESUMO

Ser professor nos dias atuais, em que o crescimento tecnológico mostra-se cada vez mais acelerado, não é tarefa fácil, uma vez que é praticamente impossível competir com os atrativos que tais tecnologias oferecem. Nesse sentido, ser professor de química pode ser algo ainda mais difícil, já que a disciplina é rotulada como difícil. Diante desse cenário, fica evidente a necessidade, de se buscar recursos que facilitem a aprendizagem do aluno, retirando esses pré-conceitos que os educandos trazem.

É nesse contexto que, através de um trabalho interdisciplinar com a Língua Portuguesa, este trabalho propõe a utilização de diferentes gêneros textuais (GTs) como um instrumento facilitador no ensino de química. Através de levantamento bibliográfico, defende-se a importância do uso dos GTs e de um ensino interdisciplinar e contextualizado.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Ensino de Química. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Being a teacher today, where technological growth shows up ever faster, it is no easy task, since it is virtually impossible to compete with the attractions that these technologies offer. In this sense, being a professor of chemistry might be something even more difficult, since the discipline is labeled as difficult. Given this scenario, it is evident the need to seek resources to facilitate student learning, removing these preconceptions that students bring.

In this context, through an interdisciplinary work with the Portuguese, this work proposes the use of different genres (GTs) as a facilitator in the teaching of chemistry. Through literature, defends the importance of the use of GTs and an interdisciplinary and contextualized education.

Keywords: Text genres. Chemistry Teaching. Interdisciplinarity.



INTRODUÇÃO

O estudo de Química sempre foi visto como um fardo para a maioria dos alunos de Ensino Médio, que acabaram rotulando-a como uma disciplina difícil, que utiliza uma linguagem pouco usual e que pouco acrescenta na vida dos mesmos.

De fato, esta visão dos educandos não está distorcida da realidade, uma vez que o ensino de Química, geralmente, é pouco contextualizado e pautado numa didática tradicional, onde se predomina o mero acúmulo de informações. Não é difícil perceber o caráter mecânico que a disciplina possui, já que, quase sempre, os professores e os próprios Livros Didáticos (LDs) – recurso muito utilizado pelos educadores - se preocupam em fazer com que o aluno decore fórmulas, nomes de compostos e reações complexas, sem que este aluno compreenda e analise criticamente os conteúdos estudados.

A falta de contextualização e a fragmentação do currículo dificulta significativamente a aprendizagem da disciplina, que por sua natureza, é bastante abstrata. Essa abstração exige que o professor lance mão de recursos que facilitem a aprendizagem e aproxime os conteúdos da realidade do educando, tornando-os significativos.

Pensando nisso, sugere-se aqui um trabalho interdisciplinar entre Química e Língua Portuguesa, onde a utilização de Gêneros Textuais (GTs) nas aulas de Química é vista como um importante recurso facilitador no ensino e na aprendizagem desta disciplina.

Os GTs estão diretamente ligados à comunicação e interação social sendo facilmente aplicável à necessidade de um determinado grupo. A infinidade de gêneros existentes permite ao educador adequar o melhor tipo de texto a ser utilizado ao abordar determinado assunto.

Deve-se, ainda, destacar que além de um recurso facilitador de ensino, os GTs oferecem ao aluno condições de desenvolver seu senso crítico e sua capacidade de interagir ativamente com a sociedade. Ao ter contato com variados textos o discente começa a interpretá-lo criticamente, ao invés de decorar conceitos sem significado.

Percebe-se, pois, que a Língua Portuguesa pode tornar-se uma forte aliada no ensino de Química, desfragmentando os conteúdos e aproximando-os da realidade do educando. Nesse sentido, notamos a importância de um ensino interdisciplinar, baseado na comunicação entre as diferentes disciplinas do currículo e entre os professores de uma Unidade Escolar.



Diante da dificuldade encontrada pelos alunos ao estudar Química, devido ao ensino fragmentado e descontextualizado que lhes é oferecido, surge a questão problema desse trabalho: De que maneira a utilização de gêneros textuais, através de um trabalho interdisciplinar, pode facilitar o aprendizado de Química?

Para a realização dessa pesquisa serão utilizados autores como Lück, Fazenda, Marcushi e Koch.

1. Interdisciplinaridade

A partir da Revolução Industrial, a lógica do mundo da produção acabou por exigir um profissional mais qualificado e mais especializado, contribuindo, assim, para a subdivisão do conhecimento que passa, portanto, a se fragmentar em partes. Cada profissional, na busca da especialização, acaba perdendo a noção do todo e o saber amplo cede lugar à subdivisão, à fragmentação. Essa visão de hiperespecialização também está presente nas escolas, porém começou-se a perceber que isso limita o aprimoramento do processo ensino aprendizagem.

Surgem, então, discussões em busca de novos paradigmas, que se enquadrem às exigências da contemporaneidade, em busca de um ensino que valorize o saber integral em detrimento das partes.

A concepção de um ensino integrado, que melhor relacione os conhecimentos das diversas disciplinas e os aproxime mais da realidade, através de situações do dia a dia do educando, está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que estão estruturados nestes dois eixos norteadores: a interdisciplinaridade e a contextualização.

Embora previsto nos PCN esse ensino interdisciplinar e contextualizado ainda não é encontrado no processo educacional. No ensino de Química, é fácil perceber um caráter mecânico, fragmentado e desconectado da realidade do aluno. Para Lück:

Surge como uma demanda cada vez mais clara e evidente entre os educadores a necessidade de se promover e superar essa fragmentação, em busca de uma visão e ação globalizadora e mais humana. Aliás, essa consciência não se restringe apenas ao ensino. Ela se manifesta nas múltiplas áreas de atuação humana. (LÜCK, 1995)



A abordagem feita nessa pesquisa baseia-se na importância de uma prática interdisciplinar nas salas de aula. A interação entre as diferentes disciplinas do currículo possibilitam o levantamento de recursos que facilitam o ensino-aprendizagem.

A substituição de um ensino disciplinar por práticas interdisciplinares torna-se, portanto, fundamental na educação escolar. Os educadores precisam se conscientizar que, somente uma formação integral do educando, será capaz de torna-lo um indivíduo crítico, capaz de interferir no meio social em que está inserido, compreendendo-o como um todo e não por partes isoladas.

Destaca-se aqui, de modo particular, a necessidade de se trabalhar a disciplina Química de maneira interdisciplinar, já que muitos educandos encontram uma acentuada dificuldade ao estudá-la.

A falta de um ensino interdisciplinar e contextualizado pode ser apontada como forte contribuinte para o aumento dessa dificuldade, além do ensino tradicional que ainda se mantém nas escolas brasileiras. O verbalismo presente na didática tradicionalista faz com que as aulas tornem-se enfadonhas e, na concepção dos alunos, insignificantes. Para Severino,

o que primeiro impressiona, tal sua visibilidade, é que os conteúdos dos diversos componentes curriculares, bem como atividades didáticas, não se integram. As diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência. É como se a cultura fosse algo puramente múltiplo, sem nenhuma unidade interna. De sua parte, os alunos vivenciam a aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo a seu saber fossem estanques e de fontes isoladas entre si. (SEVERINO, 2007)

No atual mundo em que vivemos, marcado pela globalização e pela necessidade de se conhecer o “todo”, não é mais aceitável uma prática pedagógica baseada na fragmentação dos conteúdos. É necessário um ensino interdisciplinar, no qual exista conexão entre as disciplinas, sem que elas sejam vistas de maneira isolada.

É fato que a prática disciplinar não é uma tarefa fácil, pois está baseada nas relações interpessoais, envolvendo, assim muitos pontos de vista, que por vezes acabam se chocando. Porém é necessário um grande esforço de cada ator envolvido no processo educacional, a fim de se entrar em acordo e descobrir maneiras de facilitar o ensino das mais variadas disciplinas, tendo a contribuição de todas essas disciplinas.



Segundo Severino, umas das maneiras de minimizar essas dificuldades é a elaboração de um projeto educacional. Severino afirma que,

manifestações da fragmentação da prática escolar vão se diluindo quando a intencionalidade é efetivamente vivenciada no contexto de um projeto educacional consolidado. [...] Consequentemente, a prática da interdisciplinaridade, em qualquer nível, mesmo no plano da integração curricular, depende radicalmente da presença efetiva de um projeto educacional centrado numa intencionalidade definida com base nos objetivos a serem alcançados pelos sujeitos educandos. SEVERINO (2007, p. 40)

Para que o projeto educacional ofereça os resultados esperados é fundamental que toda a comunidade escolar esteja envolvida e disposta a dialogar a fim de promover um processo ensino aprendizagem interdisciplinar, contextualizado e prazeroso.

Logo, é possível deduzir que, além da coletividade, na prática interdisciplinar é fundamental a competência individual. Cada indivíduo deve estar disposto a encarar as dificuldades impostas pela interdisciplinaridade, oferecendo o melhor de si, sempre com boa vontade e interesse para a concretização de um ensino interdisciplinar.

2. Utilização de Gêneros Textuais nas aulas de química

Para um estudante do Ensino Médio, as aulas de química, muitas vezes, são vistas como um difícil obstáculo a ser encarado. A disciplina acabou sendo taxada como muito difícil, os professores carrascos e as aulas nada úteis.

O que acontece, na maioria das vezes, é que as aulas são baseadas apenas nos livros didáticos, que quase sempre, não se apresentam contextualizados, tampouco interdisciplinares. Esse fator gera maior dificuldade na aprendizagem do educando, que acaba criando um bloqueio pela disciplina.

Apesar de a Química estar intimamente ligada ao homem e seu habitat, o que se vivencia no ensino das escolas não é a contextualização. Muitas vezes percebe-se a prática de um ensino distante da realidade dos alunos, com o qual este não se identifica nem vê significado, o que contribui para um aprendizado artificial, que não se solidifica, tornando-se efêmero e, aos olhos do educando, inútil.

Percebe-se, portanto, que a química é passada para o educando de forma a enfatizar o acúmulo de informações que pouco, ou nada, serão utilizadas em sua vida. O ensino é de cunho



meramente tradicional, gerando, assim, um nível de dificuldade relativamente grande para os alunos. Para Fazenda,

os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada sistematização que a escola requer. (FAZENDA 2005, p. 16)

Diante desta realidade surge a necessidade de se buscar recursos que facilitem o ensino da disciplina, muitas vezes, odiada pelos alunos devido à falta de conexão com suas vidas. A utilização de variados gêneros textuais, pode ser considerada uma importante ferramenta interdisciplinar capaz de dar mais significado ao estudo de química.

Através do estudo de diferentes textos, vinculados com conteúdo em questão e com o cotidiano, o aluno poderá fazer uma análise crítica daquilo que está se estudando, interpretando e compreendendo, sem acumular informações de forma mecânica.

Segundo Bazerman,

a familiarização com os gêneros e registros, correspondentes aos sistemas de que as pessoas participam, permite que o indivíduo, de alguma forma, compreenda a complexidade das interações e equacione seus atos comunicativos em relação às ações comunicativas de muitas outras pessoas. (BAZERMAN 2006, p. 76),

A utilização dos GTs ganhou maior destaque a partir de 1998, com a publicação dos PCN, que consideram os GTs uma alternativa para ruptura com o ensino tradicional. Os gêneros são essenciais no ensino das diversas disciplinas escolares, não devendo ficar limitado às aulas de Língua Portuguesa.

A infinidade de gêneros existentes possibilita uma utilização variada de textos em todas as áreas do conhecimento, uma vez que cada gênero possui suas características e são destinadas à um determinado público.

É nesse sentido que os GTs podem se associar à química, uma vez que sempre existirá um determinado texto, presente no dia a dia do aluno, que poderá ser explorado nas aulas. A utilização de receitas culinárias, por exemplo, pode parecer distante dos conteúdos de química, porém poderão ser exploradas para se ensinar reações irreversíveis, misturas homogêneas e certamente chamará a atenção do aluno, já que é um texto comum no seu cotidiano e é diferente daquilo que ele está acostumados a ver nos LDs. Para lecionar química orgânica ou bioquímica, pode-se utilizar uma bula de remédio para que a turma veja que muitas daquelas fórmulas,



nomes e propriedades que estudam estão presentes em um simples comprimido para dor de cabeça. Sem contar com as charges, que fazem do humor um aliado na abordagem dos conteúdos, das quais os educandos tanto gostam.

Entretanto, os LDs, um dos recursos didáticos mais utilizados nas aulas, são pouco interdisciplinares ou contextualizados e quase não abordam essa variedade de gêneros, limitando-se à textos puramente técnicos, que fazem pouco sentido para o educando. Cabe, portanto ao professor não utilizar apenas o LD como instrumento de ensino, admitindo-o como verdade absoluta. É necessário, entretanto, que o educador ouse buscar outros recursos a fim de complementar os livros e facilitar o processo ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que o tipo de texto escolhido para se trabalhar em uma aula precisa estar no contexto do conteúdo em questão, caso contrário não surtirá o efeito esperado. Dentre os inúmeros GTs existentes, o professor precisa selecionar aqueles que condizem com as vivências e realidade do aluno, bem como a situação problema que está em pauta, ou seja, o componente curricular tratado no momento.

Além de um excelente recurso facilitador de ensino, os GTs configuram-se como um estímulo para o desenvolvimento do senso crítico do aluno, uma vez que contribui para a interação do indivíduo com a sociedade.

Koch afirma que,

Os textos, como formas de cognição social, permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo. E é em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de intercomunicação, bem como de produção, preservação e transmissão do saber. Determinados aspectos de nossa realidade social só são criados por meio da representação dessa realidade e só assim adquirem validade e relevância social, de tal modo que os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas, na realidade, socio-cognitivamente existente. A revolução e evolução do conhecimento necessita e exige, permanentemente, formas de representação notoriamente novas e eficientes. (KOCH 2001, p. 3)

Ao ter contato com a diversidade textual, o aluno se depara com a necessidade de interpretação. Logo, ao desenvolver a capacidade de interpretar diferentes gêneros, o aluno estará, por consequência, abrindo as portas para interpretar e conhecer a realidade em que vive, sendo capaz, de modifica-la quando necessário.

Temos ainda que os GTs não são estruturas estáticas, eles se alteram ao longo do tempo de acordo com as necessidades da sociedade, além de se adaptar às variações linguísticas e regionais. Sendo assim, pode-se perceber que os gêneros possuem caráter sociocomunicativo,



sendo capazes de atender à todos os cidadãos. Logo, torna-se impossível quantificar os GTs, já que novos gêneros surgem constantemente a fim de possibilitar a comunicação entre os indivíduos.

Para Koch,

como qualquer outro produto social, os gêneros textuais não são formas fixas, mas estão sujeitos a mudanças, decorrentes das transformações sociais, de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, bem como de modificações conforme o lugar atribuído ao ouvinte. (KOCH 2001, p. 58)

176

Percebe-se, pois, que os GTs são a base da comunicação humana. Logo, sem eles seria praticamente impossível se estabelecer uma comunicação entre os indivíduos.

Bakhtin (*apud* KOCH, 2012, p. 57) associa esta importância dos gêneros na comunicação e afirma que,

se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Segundo Bronckart (2003, p. 72) “*os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.*” Observa-se, mais uma vez, a função sociocomunicativa dos GTs e, portanto, a necessidade de trabalhá-los em sala de aula.

A utilização dos GTs nas aulas de Química e de qualquer outra disciplina, apresenta um forte caráter interdisciplinar. De acordo com Marcushi,

o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como *entidades dinâmicas*, cujos limites e demarcação se tornam fluidos. (MARCUSHI 2008, p. 151),

É importante lembrar que por trás de um texto podem existir vários significados e interpretações, o que aumenta as possibilidades de trabalhá-los em sala de aula. Tomando novamente como exemplo uma receita culinária, podemos pensar que o público à ela destinada é de pessoas que gostam de cozinhar, entretanto dela pode-se extrair muitas informações químicas que estão subentendidas. Quando um autor escreve, por exemplo, que a massa de um



bolo deve ser misturada até ficar homogênea, ele certamente não estava escrevendo para atender à necessidade de um químico ou estudante de química, entretanto o conceito de “mistura homogênea” é importantíssimo na química. Ressalta-se, mais uma vez, a importância de se explorar o texto e instigar o aluno a fazer correlações com o assunto estudado.

3. Resultados Alcançados

Essa pesquisa foi baseada em levantamento bibliográfico, portanto não se obtivemos dados estatísticos para serem discutidos. Utilizou-se como referencial autores que discorrem sobre a importância da interdisciplinaridade e outros que corroboram sobre o uso e importância dos GTs. No decorrer do texto, discutimos a maneira como a química é ensinada nas escolas, que, na maioria das vezes mostra-se de forma fragmentada e descontextualizada. Por esse motivo levantou-se a hipótese de se utilizar GTs, a fim de aproximar os fatos cotidianos com o ensino em sala de aula.

Quanto à realidade escolar, observa-se que não é satisfatória, pois a educação brasileira ainda está muito longe daquilo que se esperaria, uma vez que não se mostra significativa para o aluno. Foi possível perceber que a preocupação com a qualidade do ensino é pequena. O ensino tradicional, baseado no verbalismo, ainda é uma constante nas escolas e a educação baseada no acúmulo de informações desconectadas com a realidade está muito presente no processo ensino aprendizagem.

Observou-se, ainda que o uso de GTs nas aulas de Química, além de facilitar o entendimento da disciplina, pode contribuir fortemente para o desenvolvimento do senso crítico do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pode ser vista, no mundo contemporâneo, como um dos principais meios para a formação profissional e social do ser humano. Entretanto, para que esse seu caráter



formador se efetive é necessário uma prática docente capaz de romper com os limites impostos pelas práticas disciplinares.

Nesse sentido a interdisciplinaridade apresenta-se como um recurso necessário no processo ensino aprendizagem, a fim de promover o diálogo entre as disciplinas e um trabalho conjunto dos professores.

Uma vez que a fragmentação cede lugar à interdisciplinaridade e à contextualização o aluno é capaz de perceber significado naquilo que estuda. Porém, muitos professores ainda estão estagnados ao ensino tradicional, que visa p mero acúmulo de informações.

No ensino de química, disciplina com alto grau de abstração, é fundamental que o educador lance mão de recursos capazes de despertar o interesse do aluno e mudar sua concepção acerca da disciplina, que há muito foi rotulada como difícil e sem utilidade.

Por esse motivo, a pesquisa aqui apresentada sugere a utilização de gêneros textuais como meio de suavizar o ensino de Química, a fim de aproximar a disciplina da realidade do educando. Esse trabalho, de cunho interdisciplinar, que envolve química e Língua Portuguesa, pode tornar-se, portanto, uma importante ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem.

Assim, a utilização de GTs nas aulas de Química, além de mostrar-se como um recurso facilitador no ensino, possibilita um processo ensino aprendizagem vinculado com o cotidiano, aproximando Química e Língua Portuguesa e contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico do educando.

REFERÊNCIAS

- BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo: Cortez, 2005
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC /SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003
- FAZENDA, Ivani (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.



KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Linguística Textual: Quo Vadis?* Delta vol.17 special issue. São Paulo, 2001.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4502001000300002>. Acesso em: 01 out. 2015.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LÜCK, Heloisa. *Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.



O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM: COMO FERRAMENTA TECNOLÓGICA

FERNANDES, Isabel Riscado

Mestranda do Programa de Cognição e Linguagem_PGCL-CCH-UENF
Isabelr.fernades2@gmail.com

TAVARES, Mary Jeanne G. Viana

Mestranda do Programa de Cognição e Linguagem_PGCL-CCH-UENF
maryjeanne@bol.com.br

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de

Professor do Programa de Cognição e Linguagem-PGCL-CCH-UENF
chmsouza@uenf.br

180

RESUMO

O presente artigo busca refletir acerca da utilização da tecnologia como ferramenta influente no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, contribuindo de forma significativa no processo da aprendizagem. Destaca-se como metodologia uma pesquisa qualitativa com recorte bibliográfico que aponta autores e estudos sobre os aspectos da cognição e como a tecnologia dialoga com a aprendizagem. No contexto, dá-se relevância à interação social como fator preponderante para o desenvolvimento cognitivo, e valoriza a comunicação e interatividade. Essas ferramentas, em razão do potencial de interação, propiciam construção do conhecimento e tornam a produção e a difusão do mesmo na atualidade, um processo cada vez mais distribuído ou compartilhado entre homens e dispositivos tecnológicos.

Palavras-chave: desenvolvimento cognitivo, tecnologia, aprendizagem.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the use of technology as an influential tool in the cognitive development of the individual, contributing significantly in the learning process. It stands out as a qualitative research methodology with bibliographic clipping pointing authors and studies on aspects of cognition and how technology interacts with learning. In the context, give it relevance to social interaction as a major factor for cognitive development, and enhances communication and interactivity. These tools, because of the potential for interaction, provide construction of knowledge and make the production and dissemination of the same today, an increasingly distributed process or shared between men and technological devices.

Key words: cognitive development, technology, learning.



INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vem enfrentando dia a dia as mudanças impostas pela evolução tecnológica, que impulsionam transformações sociais e culturais, na qual se caracteriza pelas relações de produção e de consumo permeando as interações sociais. Temos acompanhado mudanças nas relações estabelecidas entre adultos e crianças em paralelo ao surgimento de uma nova produção da subjetividade em função da organização do cotidiano pelas novas tecnologias da comunicação e o modo como a experiência das crianças, dos jovens e dos adultos vem se transformando na sociedade de consumo. Portanto, crianças, adolescentes e adultos alteram suas relações intersubjetivas a partir das influências que esses novos meios de transmissão da informação e cultura do consumo exercem sobre todos nós.

Essa nova forma de se projetar no mundo advém de trocas entre a sociedade e as novas tecnologias. Essa abordagem sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação assumem, cada vez mais, um papel ativo na configuração das estruturas cognitivas. Podendo, dessa forma, facilitar experiências de aprendizagem complexas e cooperativas, transformando o aprender e reconfigurando o conhecimento.

Nesse contexto, acredita-se que a humanidade evidencia uma grande evolução com relação aos aspectos cognitivos e interativos, que se transformam com rapidez nunca antes presenciada. Dados apontam que se deve em parte à função mediadora, quase onipresente, dessas novas tecnologias. A constituição do conhecimento já não é mais fruto unilateral de seres humanos isolados.

1. DESENVOLVIMENTO HUMANO

O campo do desenvolvimento humano, de acordo com Papalia et al. (2013), concentra-se no estudo dos processos sistemáticos de mudança e estabilidade que ocorrem nas pessoas. Os estudiosos dessa área analisam os aspectos em que as pessoas se modificam desde a concepção até a maturidade, bem como as características que permanecem razoavelmente estáveis. Esses cientistas do desenvolvimento humano estudam os três principais domínios desse processo: físico, cognitivo e psicossocial.



O crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde fazem parte do desenvolvimento físico. Aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade compõem o desenvolvimento cognitivo. Emoções, personalidade e relações sociais são aspectos do desenvolvimento psicossocial (PAPALIA et al. 2013).

Pesquisadores do desenvolvimento humano concordam que um dos objetos de estudo do psicólogo do desenvolvimento é pautado nas mudanças que ocorrem na vida dos indivíduos. De acordo com Mota (2005), envolve a análise de variáveis afetivas, cognitivas, sociais e biológicas em todo ciclo da vida. Desta forma faz interface com diversas áreas do conhecimento como: a biologia, antropologia, sociologia, educação, medicina entre outras. O que está em questão é o desenvolvimento harmônico do indivíduo, que integra não apenas um aspecto, mas todas as dimensões desse processo.

Portanto, é preciso entender como as condições internas e externas ao indivíduo afetam e promovem essas mudanças (BIAGGIO, 1978). As mudanças no desenvolvimento são adaptativas, sistemáticas e organizadas, e refletem essas situações internas e externas ao indivíduo que tem que se adaptar a um mundo em que as mudanças são constantes (PAPALIA et al. 2013).

Biaggio (1978) postula que a especificidade da psicologia do desenvolvimento humano está em estudar as variáveis externas e internas aos indivíduos que levam as mudanças no comportamento em períodos de transição rápida (infância, adolescência e envelhecimento). Teorias contemporâneas do desenvolvimento, de acordo com Mota (2005), aceitam que as mudanças são mais marcadas em períodos de transição rápida, mas mudanças ocorrem ao longo de toda a vida do indivíduo, não só nestes períodos. E os aspectos do desenvolvimento humano, segundo Papalia et al. (2013), estão inter-relacionados, cada domínio do desenvolvimento afeta os outros.

Nessa perspectiva os conhecimentos gerados pelos estudos do desenvolvimento humano trazem grandes contribuições para os trabalhos de prevenção e promoção de saúde. Sendo que, a concepção de saúde adquire uma perspectiva mais ampla e engloba os diversos contextos que fazem parte da vida dos indivíduos (escola, trabalho, família).

As metodologias de estudo tradicionais, de acordo com Mota (2005), têm sido postas em questão. Há um relativo consenso entre pesquisadores desta área de que o desenvolvimento



ocorre no contexto. Abordagens sistêmicas chamam a atenção para importância de se considerar os diversos contextos que não só afetam, mas também são afetados pelo desenvolvimento do indivíduo. A análise do contexto histórico em que os indivíduos se desenvolvem também tem sido cada vez mais incorporada na produção de conhecimento nesta área. Segundo Papalia et al. (2013) o desenvolvimento psicossocial pode afetar o funcionamento cognitivo e físico, o autor acredita que sem conexões sociais significativas, a saúde física e mental terá problemas. O autor ainda postula que embora, por uma questão de simplicidade, consideremos separadamente os desenvolvimentos físico, cognitivo e psicossocial, trata-se de um processo unificado.

2. CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Os conceitos pertinentes que fazem parte do mundo, de acordo com Flavell et al. (1999), evitam a tentativa do indivíduo em defini-los, de fazer com que algo fique fixo e determinado. É assim com o conceito de cognição, não é possível e nem desejável definir esse conceito, limitando seu sentido de maneira precisa ou inflexível.

A imagem tradicional da cognição tende a restringi-la aos processos e produtos mais chamativos inequivocamente “inteligentes” da mente humana. Essa imagem inclui entidades psicológicas do tipo definido como processos mentais superiores tais como o conhecimento, a consciência, a inteligência, o pensamento, a imaginação, a criatividade, a geração de planos e estratégias, o raciocínio, as inferências, a solução de problemas, a conceitualização, a classificação e a formação de relações, a simbolização e, talvez, a fantasia e os sonhos (FLAVELL et al. 1999).

Ainda de acordo com o mesmo autor acima, os psicólogos contemporâneos concebem a inclusão dos movimentos motores (especialmente nos bebês) e a percepção ao repertório cognitivo, sem excluir qualquer componente tradicional do domínio cognitivo acrescentam esses, menos puramente cerebral-intelectual.

Na visão de Papalia et al. (2013) a cognição está relacionada à capacidade de conhecimento que são representados em duas dimensões: sensorial e representativo. Já na descrição do dicionário Aurélio, cognição significa compreensão, aquisição do conhecimento. Envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem.



Diante da falta de definição exata sobre a cognição e através da contribuição de alguns autores, podemos pensa-la pelo viés da aquisição do conhecimento. Um dos grandes estudiosos do processo de aquisição do conhecimento, como postula Schultz (2009), foi John Locke. O mesmo tinha como interesse principal o processo cognitivo, ou seja, a forma como a mente adquire o conhecimento. Locke rejeitava a ideia de Descartes sobre a existência de ideias inatas, apresentando o argumento de que o ser humano nascia sem nenhum conhecimento prévio, argumento este já defendido pelo filósofo Aristóteles, que dizia ser o homem uma tabula rasa ou lousa vazia, ao nascer. Locke, assim como Aristóteles, acreditava que a mente adquire conhecimento através das experiências vividas. Ele admitia dois tipos de experiências: a da sensação e da reflexão. As ideias resultantes da sensação, derivadas da experiência sensorial (dos sentidos) direta com objetos físicos presentes no ambiente, são simples impressões do sentido, operando na mente, que também opera nas sensações, fazendo uma reflexão para formar as ideias.

Partindo para a natureza do processo de aquisição do conhecimento, vamos de encontro a algumas teorias que estudam esse campo. As teorias que pesquisam sobre o processo do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e sua natureza são divididas segundo Flavell et al (1999) em quatro abordagens primordiais, sendo elas: o paradigma piagetiano; a perspectiva neopiagetiana; a abordagem do processamento de informações e o paradigma contextual.

O paradigma piagetiano destaca-se pela influência que exerceu sobre a psicologia do desenvolvimento, sendo um dos estudos mais pertinentes e abrangentes nesse âmbito. Piaget direcionou suas investigações para o desenvolvimento qualitativo das estruturas intelectuais através de uma análise ontogenética que favoreceu a compreensão do comportamento humano adulto a partir de uma perspectiva evolutiva (FLAVELL, 1988). O mesmo dedicou-se ao estudo dos aspectos dinâmicos do pensamento e, posteriormente direcionou-se ao estudo empírico do funcionamento cognitivo e seu papel intrínseco no desenvolvimento, fazendo com que sua obra fosse denominada de construtivismo.

De acordo com Flavell (1988) a inteligência, na abordagem piagetiana, organiza-se por meio de estruturas que operam como intermediárias entre as funções invariantes e os diversos teores comportamentais. Estes últimos variam de acordo com a idade e são caracterizados pelos dados comportamentais brutos, enquanto que as funções definem a própria essência, as características amplas da atividade inteligente, e que não variam em função da idade. A



atividade inteligente é sempre um processo ativo e organizado de assimilação do novo ao velho e de acomodação do velho ao novo (FLAVELL, 1988)

Uma pesquisa recente sobre o cérebro confirma a suposição de Piaget de que a maturação neurológica é um importante fator no desenvolvimento cognitivo. Os surtos de crescimento do cérebro (períodos de rápido crescimento e desenvolvimento) coincidem com as mudanças no comportamento cognitivo segundo a descrição de Piaget. (FISCHER e ROSE, 1994, 1995 apud PAPALIA 2013)

A abordagem neopiagetiana, de acordo com Flavell et al. (1999), resgata como paradigma básico a concepção estruturalista piagetiana, estabelecendo, no entanto, uma recorrência a outros paradigmas para preencher as lacunas evidenciadas na teoria, que, em linhas gerais, são expressas através da variabilidade do comportamento em função do contexto social, do tipo de tarefa, dos materiais e das instruções fornecidas às crianças. Sendo assim, a linguagem, na concepção dos teóricos pós-piagetianos, assume um papel bem mais preponderante na formação do pensamento do que o admitido na perspectiva piagetiana.

Santana (2006), postula que à visão piagetiana de estrutura é como um conjunto unificado de conhecimento ou habilidades cognitivas, e os teóricos neopiagetianos tendem a considerá-la, sendo contrários, no entanto, a concepção de que estas estruturas operatórias têm um tipo definido e específico de organização, que obedece a modelos lógico-matemáticos que definem como a cognição estrutura-se nos estágios operatórios, concreto e formal. No tocante às mudanças de um estágio a outro, não se demonstram tão qualitativa nem tão repentina quanto a concepção piagetiana fazia acreditar, sendo as mudanças mais graduais, importantes e extensas no tempo, assim como menos coincidentes do que seria de se esperar para uma caracterização de estágio. Sendo assim, diferentemente da perspectiva piagetiana, os neopiagetianos "abordam a especificidade do domínio das habilidades cognitivas e dos aumentos evolutivos da capacidade mental" (FLAVELL et al. 1999).

Outra teoria que se apropria do estudo do desenvolvimento cognitivo é a abordagem do processamento de informações e Santana et al. (2006) expõe, que seu surgimento foi paralelo ao advento tecnológico após a Segunda Guerra Mundial e como uma contraposição ao paradigma behaviorista. Produziram uma nova ótica para o desenho dos processos mentais, elucidando uma análise minuciosa do desenvolvimento cognitivo. O físico e matemático A. Newell e o economista H. A. Simon, que se mantinham a frente desse paradigma computacional, de acordo com Carvalho (1998), argumentavam que qualquer aparelho capaz de processar símbolos



poderia simular também os processos mentais. Nesta abordagem, a inteligência era entendida enquanto um método de busca, por meio de estratégias de descoberta cada vez mais hábeis, para resolução de problemas.

Este novo paradigma, caracteristicamente simbolista e conexionista, concebe a mente enquanto um sistema complexo de caráter lógico e não físico, buscando legitimar-se por meio de uma analogia estabelecida entre a mente humana e o computador (CARVALHO, 1998). Utilizando-se desta metáfora computacional para simular os processos mentais, esta abordagem considera que a mente humana apreende uma informação, faz sua conversão para uma representação mental, atribuindo-lhe um significado através da comparação com outras informações anteriormente processadas e, por fim, a conserva armazenada na memória (FLAVELL et al., 1999).

As informações processadas de acordo com Flavell et al. (1999) variam quanto à natureza, ao tamanho e aos níveis de complexidade. Existem informações do tipo declarativas, que remetem ao sentido das palavras e fatos, e informações procedimentais, que esclarecem a forma de operacionalização para a resolução do problema. As informações podem se organizar em unidades pequenas e elementares ou, ainda, como um todo organizado em um nível mais abstrato, composto por várias unidades elementares, tais como scripts de eventos (festa de aniversário, de casamento, etc.) e planificação de estratégia para a resolução de problema. A mudança cognitiva, nesta perspectiva, seria impulsionada pela automatização dos processos mentais, definida por Siegler (1991) como uma progressiva e eficiente execução de procedimentos que promove a liberação de recursos mentais para outras finalidades.

Outro paradigma nesse âmbito é o contextual, e segundo Flavell et al. (1999) tem como característica o importante papel atribuído às interações no ambiente social enquanto impulsores do desenvolvimento cognitivo. Esse paradigma é divergente das concepções anteriores em que se atribui uma constituição ao desenvolvimento cognitivo essencialmente individual e interno, atribuindo-se ao contexto social, apenas, o papel de facilitar ou dificultar o desenvolvimento. O marco referencial dessa perspectiva sócio-interacionista vem principalmente dos trabalhos de Lev Semenovitch Vygotsky.

A gênese da consciência é atribuída, na concepção vygotskyana, à internalização dos processos interativos estabelecidos no ambiente social. Esta internalização, por sua vez, tem um caráter bastante dinâmico, não sendo caracterizada apenas como uma exata cópia interna das experiências (Wertsch, 1985). Como aponta Góes (1991), suas ações não são linearmente



determinadas pelo meio e, por isso, não se constituem apenas uma reprodução daquilo que o meio oferece a cada momento.

Além da dimensão social, a perspectiva vygotskyana, de acordo com Santana et al. (2006), considera as dimensões cognitiva e afetiva enquanto constituintes da consciência, vinculadas por meio de uma relação indissociável de construção e reconstrução dinâmica ao longo de todo o processo de desenvolvimento. Esta consideração integrada entre cognição e afeto apresenta-se como uma vertente divergente com relação às demais teorias do desenvolvimento cognitivo.

3. RECURSOS TECNOLÓGICOS DIRECIONADOS PARA EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Pensar em mecanismos que favoreçam o acesso ao conhecimento é contribuir para a expansão do acesso a informação, visando os melhores caminhos para aquisição do conhecimento. A inclusão do uso de tecnologias no âmbito educacional promove facilidades no dia a dia e pode favorecer o processo de formação valorizando os conhecimentos tecnológicos do seu meio. De acordo com Sousa (2011), a sociedade que emerge estabelece que a educação possa conduzir o aluno para enfrentamento de novas experiências a cada dia. Deixando de ter o rótulo de transferência de informações e adquirindo a característica de renovação constante. As tecnologias, segundo Moran (2013), estarão cada vez mais presentes na educação, na função de executar muitas tarefas que os professores sempre desenvolveram. Acredita-se que a transferência do conteúdo, dependerá menos do professor, pelo fato desses dispor de uma gama de materiais digitais. “Caberá ao professor definir quais, quando e onde esses conteúdos serão disponibilizados” (MORAN et al. 2013).

É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças. (SOUSA, 2011,p.20).



Nessa perspectiva, Neves et al. (2008) postula que a educação necessita se desarticular das concepções de ensino/aprendizagem, nas quais o livro e ela própria se caracterizam como únicas fontes de aquisição de conhecimento e de cultura, em direção a outros paradigmas, em que conhecimento, cultura e comunicação se interligam, devido serem articulados a partir de novas diretrizes teórico/conceituais. A utilização de recursos tecnológicos voltados para educação, de acordo com Sousa (2011), vêm refletindo mundialmente, pelo fato das ferramentas e mídias digitais oferecerem à didática, objetos, espaços e instrumentos teor de renovação as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação, e colaboração, diferenciando daquela metodologia tradicional, baseada na escrita e nos meios impressos. As TIC podem constituir novos formatos para estas, velhas concepções de ensino e aprendizagem, inscritas em um movimento de modernização conservadora ou, ainda, em condições específicas, instaurar diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas (BELLONI, 2001; CYSNEIROS, 2001; PRETTO, 2001).

“Os meios de comunicação informática, revistas, televisão, vídeo têm atualmente grande poder pedagógico visto que se utilizam da imagem e também apresentam conteúdo com agilidade e interatividade” (SOUSA, 2011). O âmbito educacional já pode dispor dessas ferramentas a serviço da dialética do ensino/aprendizagem, de modo a otimizar esse processo. Os blogs, de acordo com Moran et al.(2013), está se tornando uma ferramenta de crescente utilização por parte dos professores, pelo fato de permitirem uma atualização constante das informações, tanto pelo professor, quanto pelo aluno, contribuindo para a construção de projetos e pesquisas.

Os professores podem se comunicar diretamente com os alunos, mostrando-lhes materiais, discutindo-os com eles, divulgando novas questões. Os alunos, individualmente, em grupos ou por classes, vão construindo, assim, seu processo de aprendizagem. Os blogs são importantes para avaliar o percurso dos alunos ao longo de um determinado tempo ou em determinadas áreas de conhecimento (MORAN et al. 2013, p. 43).

As tecnologias digitais podem contribuir com a tarefa de ensinar, sobretudo no que se refere ao acesso, organização e gestão dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos (NEVES et al., 2008). Diferentes autores contribuem para a aquisição da ferramenta tecnológica no contexto educacional, um deles é Lévy (1993) que discorre sobre a importância da utilização da multimídia na educação. O autor postula que o conhecimento é retido de forma mais fluida,



quando a pessoa se envolve de forma mais ativa na dinâmica de aquisição de conhecimento. Desse modo, por meio do aspecto reticular e não-linear da multimídia interativa, o caráter exploratório é bastante favorecido. “É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa” (LÉVY, 1993, p. 40).

O professor embasado em estratégias integradoras e interdisciplinares por meio dos suportes midiáticos (escrito, vídeo, áudio, multimídia) pode e deve desenvolver propostas inovadoras para a discussão de temas no meio acadêmico. “(...) é preciso equipar laboratórios e criar midiatecas, possibilitando aos estudantes a operação dos equipamentos e o contato com materiais pedagógicos em suportes tecnológicos.” (BELLONI, 1998)

“Com a internet e as tecnologias móveis, desenvolvemos formas abrangentes de comunicação, escrita, fala e narrativa audiovisual” (MORAN et al. 2013, p.41). Esse autor defende a ideia da produção compartilhada, onde a organização dos textos podem ser realizadas através de ferramentas colaborativas., como o Wiki ou o Google Docs, pois são softwares que possibilitam a coletividade das edições.

O professor, portanto, é convidado a interagir com esses instrumentos a serviço da educação. De acordo com Neves et al. (2008) os espaços de criação colaborativa devem ser compartilhados por professores e estudantes, pois é nesse espaço que há probabilidade de reter diversos tipos de documentos (textos, vídeos, registros de aulas, previsão dos conteúdos a serem trabalhados e assim por diante), onde também é possível de se desenvolver diferentes tipos de tarefas englobando a produção e o compartilhamento de conhecimentos. Abarcando essa mesma ideia Souza (2011) postula que o âmbito educacional precisa dispor de professores que estejam dispostos a captar, a compreender e a utilizar as novas linguagens dos meios de informação e comunicação a serviço de sua prática pedagógica, a fim de cumprir com sua responsabilidade social de educar e desenvolver cidadãos. Atualmente, muitos contextos educacionais se organizam em torno de métodos multimídias a fim de mediar o processo ensino/aprendizagem. “O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força” (MORAN 2005, p.27).



A multimídia interativa permite uma exploração profunda devido à sua dimensão não linear. Através da multimídia tem-se uma nova estruturação de como apresentar, demonstrar e estruturar informação apreendida. O computador mediante texto, imagem e som interrompe a relação autor / leitor que é claramente definida num livro, passa para um nível mais elevado, reconfigurando a maneira de como é tratada esta relação. A interatividade proporcionada pelos aplicativos multimídia pode auxiliar tanto na tarefa de ensinar quanto na de aprender (SOUSA,2011).

É importante ressaltar que as tecnologias sempre existiram, elas apenas mudam de cenário e são denominadas de ‘velhas’ ou ‘novas’ a partir do tempo transcorrido.

Partindo desse princípio, é indispensável a seleção de bons materiais a serem utilizados como intermédio do processo de aquisição do conhecimento. A presença do computador, por sua vez, pode ser utilizada pelos professores, como um recurso facilitador para promover a integração das TIC ao processo de ensino-aprendizagem. Barbosa et al (2004) apud Santiago (2010) postulam que na contemporaneidade, é imprescindível a integração da nomenclatura tecnologia de informação com a informática, rede de computadores, Internet, multimídia, banco de dados e outros recursos oferecidos pelo computador. As outras tecnologias (telefone, rádio, TV, vídeo, áudio, etc.), que anteriormente eram utilizadas de forma isolada, atualmente é possível sua utilização associada através do computador e seus periféricos – câmaras de vídeo, impressoras, conexão à Internet, leitores e gravadores de discos óticos, sistemas de áudio, estações de rádio e TV acessíveis via Internet, dentre outros. ‘Esta integração tornou possível o armazenamento da informação sob as mais diversas formas e meios, gerando funções específicas da informação’ (SANTIAGO,2010).

Também podemos citar, de acordo com Moran et al. (2013), os jogos digitais como ferramentas que estão cada vez mais presentes, abrangendo atividades essenciais de aprendizagem. São os tipos de jogos colaborativos, que visam estratégias, competição, produzem estímulos e possuem etapas e habilidades bem definidas.

O contexto educacional pode dispor de diversos recursos tecnológicos que podem auxiliar professores na transmissão do conhecimento. Partindo desse princípio, o quadro interativo é uma ferramenta que vem sendo bastante utilizada na instituição educacional. De acordo com Sampaio et al. (2013), o quadro interativo (QI) é uma plano que, quando conectado a um computador, possibilita o controle do dispositivo apontador, onde geralmente é controlado



através de um mouse. Proporciona funções variadas: quadro branco normal, écran de um projetor multimídia, quadro eletrônico, écran projetado do computador que o controla por toque no écran ao invés vez do emprego do teclado ou mouse. Ainda de acordo com o mesmo autor, com o QI é possível ter o controle dos programas do computador; do mouse (com uma caneta ou um dedo); o registo do que é escrito/desenhado e com uma caneta apropriada é possível ter acesso a variados recursos disponíveis a esse aparato. ‘‘O objetivo principal é criar um ambiente de aprendizagem em que os alunos estejam empenhados ativamente no processo de ensino-aprendizagem’’ (SAMPAIO et al. 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse ‘‘boom’’ de informações que afetam a rotina das pessoas, um novo ritmo impera, onde as novas tecnologias, o consumo e a influência da mídia marcam, modelam e constroem o psiquismo contemporâneo. Refletir sobre a relação da tecnologia e a aprendizagem em paralelo ao desenvolvimento cognitivo, é de fundamental importância, considerando que a presente temática compõe a problemática do sujeito contemporâneo.

Dessa forma, as mudanças que vêm acontecendo no cotidiano das pessoas devido à evolução dos meios eletrônicos e à revolução nas formas de comunicação e expressão, ocasionadas com o surgimento das tecnologias, compõem o cenário cultural contemporâneo que vive em constantes transformações. Atualmente já se pode dispor de diversos recursos na área da tecnologia voltados a favorecer tanto o processo de aprendizagem como de interação e comunicação.

REFERÊNCIAS

PAPALIA E.D. et al. Livro: Desenvolvimento Humano. Ed.Artmed. 10ªed,2013.Porto Alegre\RS-Brasil.

MOTA, M.E. Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva histórica. Temas em Psicologia — 2005, Vol. 13, no 2, 105 – 111. Juiz de Fora-MG, 2005.

BIAGGIO, A. (1978). Psicologia do Desenvolvimento. Petrópolis:Vozes.



Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, História da Psicologia Moderna Sydney Ellen - 9ª edição - Editora Cengage Learning - São Paulo, 2009.

Flavell, J. H. (1988). *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira.

SANTANA, Suely; ROAZZI, Antonio; DIAS, Maria. Paradigmas do desenvolvimento cognitivo: uma breve retrospectiva. *Estudos de Psicologia*, v. 11, n. 1, p. 71- 78, jan./jun. 2006.

Disponível

em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000100009.

Acesso em: 01/07/15

Carvalho, L. A. V. (1998). *Teoria da Mente: a alma humana em busca de si mesma*. In S. Fuks (Org.), *Descartes 400 anos: um legado científico e filosófico*. Rio de Janeiro: RelumeDumará.

Siegler, R. S. (1991). *Children's thinking* (2ª ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

GOÉS , M. C. *A natureza social do desenvolvimento psicológico*. Cadernos Cedes – Pensamento e Linguagem, 1991.

SOUSA P. R. ; FILOMENADA M. C da S. C. Moita, C. G. B. A. (Organizadores). *Tecnologias digitais na educação - Campina Grande: EDUEPB, 2011.*

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Ed 21 ,Campinas, SP: Papyrus, 2013.

NEVES, M.A.C.; DUARTE, R. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. *Campinas*, v. 29, n. 104 - especial, p. 769-789, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 outubro 2015.

BELLONI, Maria Luiza. *A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais*. In: BARRETO, Raquel G. (Org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

CYSNEIROS, Paulo G. *Programa Nacional de Informática na Educação: novas tecnologias, velhas estruturas*. In: BARRETO, Raquel G. (Org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

PRETTO, Nelson de Luca. *Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre*. In: BARRETO, Raquel G. (Org.) *Tecnologias*



educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

SANTIAGO, E.C.A. A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem em Química nas escolas públicas de Manaus, 2010

Sampaio, P. & Coutinho, C. P. (2013). Quadros interativos na educação: uma avaliação a partir das pesquisas da área. Educação e Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 741-756, jul./set. 2013, Universidade de São Paulo. (Indexada à Scopus, SJR 2012 : 0.204. disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/12.pdf> acesso em: 27 outubro 2015.



AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO UTILIZANDO O MODELO PROPOSTO PELA THEORY-DRIVEN EVALUATION: O CASO DO PIBID

CLAUDETE BATISTA CARDOSO

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília.
claudetebcardoso@gmail.com

FERNANDA LITVIN VILLAS BÔAS

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília.
fernanda.litvin@gmail.com

JOAQUIM JOSÉ SOARES NETO

Professor titular do Instituto de Física/UnB
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
jjsouaresneto@gmail.com

LEILA CHALUB MARTINS

Professora associada da Universidade Brasília
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
chalub@unb.br

RESUMO

O debate sobre a importância da avaliação de políticas públicas vem ganhando espaço no meio acadêmico no País, a se considerar o aumento do número de publicações e eventos sobre o tema. Considerando a relevância da temática, este trabalho tem como objetivo discutir a contribuição do referencial teórico-metodológico da *Theory-Driven Evaluation*, ora traduzida como avaliação baseada em teoria, para a avaliação de políticas públicas em educação, mais especificamente no caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. O estudo baseou-se na análise dos instrumentos normativos, publicados entre 2007 e 2013. A reflexão sobre o Pibid à luz deste referencial teórico permitiu identificar elementos fundamentais da teoria subjacente ao Pibid que facilitará a elaboração de questões avaliativas consistentes para futuras avaliações desta política, que tem sido mencionada como relevante no cenário nacional.

Palavras-chave: Avaliação baseada em teoria; Teoria do Programa; Formação de Professores.

ABSTRACT

The debate about the importance of evaluating public policies is becoming more popular in Brazil, if considered the increasing number of papers and academic discussions about the issue. This paper aims to discuss the contribution of theoretical and methodological framework of the Theory-Driven Evaluation, to evaluate public policies in education, specifically in the case of the *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid*. This paper is based on a review of legal instruments, which were published between 2007 and 2013. The Theory-Driven Evaluation framework allow identifying key elements of the theory applied to Pibid, which will facilitate the development of consistent questions for future evaluation of this relevant policy on the national scenario.

Key-words: Theory-Driven Evaluation; Program Theory; Teacher Education.



INTRODUÇÃO

O debate sobre a importância da avaliação de políticas públicas vem ganhando espaço no meio acadêmico no País, a se considerar o aumento do número de publicações e eventos sobre o tema. Há também uma demanda crescente da sociedade civil, representada por diversas organizações, disposta a compreender como são alocados os recursos públicos para cobrar do Estado os resultados das intervenções. Reconhecendo a relevância da temática, este trabalho tem como objetivo discutir a contribuição do referencial teórico-metodológico da *Theory-Driven Evaluation*, ora traduzida como avaliação baseada em teoria, para a avaliação de políticas públicas em educação, mais especificamente no caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.

O programa busca a qualificação da formação inicial de professores, a partir de incentivo à inserção do licenciando no cotidiano das escolas da rede pública. Atualmente, distribui-se por todas as unidades da federação, e beneficia mais de 90 mil licenciandos. A dimensão, o montante de recursos investidos e a visibilidade do programa justificam sua escolha como objeto de reflexão deste estudo, que investiga abordagens de avaliação úteis não apenas para o aperfeiçoamento da política em curso, mas também para a produção de novos conhecimentos no âmbito das políticas de formação de professores. O fato de concretizar-se em contextos locais bastante específicos e de articular múltiplos atores em realidades dinâmicas exige uma estratégia de avaliação robusta, que contemple análise de processos, atores sociais e contextos.

O trabalho está estruturado fundamentalmente em duas partes. A primeira é de caráter empírico e pretende apresentar o processo de implementação do Pibid, bem como os elementos estruturantes desta política de formação docente. A segunda parte tem como propósito situar a perspectiva teórica e metodológica da *Theory-Driven Evaluation* no debate brasileiro sobre avaliação de programas, e finalmente discutir o potencial desta abordagem para o estudo do Programa Pibid.

A reflexão do Pibid à luz deste referencial teórico pode permitir identificar elementos da teoria do programa Pibid que facilitará a elaboração de questões avaliativas consistentes para futuras avaliações desta política, que tem sido mencionada (GATTI *et al*, 2014) como relevante no cenário nacional.

1. AVALIAÇÃO DO PIBID ENQUANTO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

A relação orgânica entre educação e desenvolvimento é consenso entre intelectuais, pesquisadores e políticos, de diferentes vertentes políticas e ideológicas, como bem exemplifica



o posicionamento contundente de Paes de Barros *et al* sobre a necessidade de se garantir ensino de qualidade para todos “como condição absolutamente necessária para o desenvolvimento socioeconômico sustentado do Brasil” (2002, p.16). No entanto, o desempenho da educação brasileira ainda é muito baixo. Diferentes setores da sociedade fazem duras críticas à qualidade da educação básica no País, e, frequentemente, o desempenho do Brasil em avaliações externas, como no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)¹, é mencionado como exemplo da baixa qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras. De acordo com o resultado de 2012, o Brasil ocupa a 58ª posição em matemática, 55ª em leitura e 59ª em ciências, atrás de vários países da América Latina, como Chile, México, Uruguai e da Costa Rica (OCDE, 2012). O relatório da OCDE publicado na ocasião da divulgação do resultado do Pisa 2012 menciona o resultado positivo do País, considerando o melhor desempenho dos estudantes brasileiros em relação às edições anteriores. Apesar de uma melhoria contínua do Brasil em relação aos índices educacionais, ainda é evidente que há um longo caminho a ser percorrido para que a educação oferecida seja considerada de qualidade.

Ofertar um ensino de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros em idade escolar pressupõe prover as escolas com número suficiente de professores bem formados. A escassez de professores qualificados para a educação básica é, portanto, um problema público inadiável a ser enfrentado (GATTI, 2009) e está intimamente ligado à atratividade da carreira docente. Frente a esse desafio, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 a 2024 aponta, entre suas diretrizes, a elevação da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação como fundamentais para garantir o cumprimento das metas previstas para qualificar o sistema educacional.

Gatti e Barreto (2009) enfatizam a formação inicial e continuada como eixos estratégicos para a valorização da docência, além de considerar a importância das dimensões relativas a rendimento, formas de carreira, maiores investimentos na educação básica e o resgate da cultura do valor da profissão. É nesse contexto que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) – que já exercia o papel de formação dos quadros de mestres e doutores nacionais – com a publicação da Lei nº 11.502 de 2007, incorporou às suas atribuições o compromisso de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de docentes da educação básica, bem como a de estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Para o que foram criadas duas novas diretorias: Diretoria de Educação Básica

¹ O Pisa é um exame aplicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para medir o nível de habilidades de estudantes de 65 países em três áreas do conhecimento: matemática, leitura e ciência.



Presencial (atual Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB) e a Diretoria de Educação à Distância –DED.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG): 2011 – 2020, publicado pela Capes em 2010, reconhece a relação de interdependência entre a pós-graduação e a educação básica e a necessidade de se tratar a educação brasileira de forma sistêmica. O referido PNPG conclui ainda que a melhorada educação básica “permanece como um grande desafio e que deve ser encarado como um assunto estratégico para o desenvolvimento econômico e social do país” (BRASIL, 2010, p. 164). Alinhada a essa visão sistêmica, a DEB destaca em seu Relatório de Gestão (2009-2012), que:

há uma decisão politicamente estratégica e pragmaticamente coerente de fomentar a integração entre programas de pós-graduação, cursos de formação de professores e escolas públicas de Educação Básica. Assim, a Capes incentiva as instituições de educação superior a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, partícipes e beneficiárias dos estudos e dos programas desenvolvidos (CAPES, 2013, p. 4).

A DEB trabalha atualmente com um conjunto de programas organizados a partir de três eixos estruturantes: formação inicial; formação continuada e extensão e formação em pesquisa e divulgação científica. O Pibid é um desses programas, com foco na formação inicial, e que, apesar de recente, apresenta uma percepção de impacto no processo de formação docente, que precisa ser investigado e avaliado.

1.1. O processo de implementação do Pibid

O Pibid é um programa voltado para a melhoria da formação inicial de professores e apoia projetos submetidos por instituições de ensino superior, selecionados por meio de edital. O primeiro edital do Pibid foi formulado em 2007 no âmbito da Secretaria de Ensino Superior (SESU), do Ministério da Educação (MEC). No entanto, sua efetiva implementação só teve início em 2009, sob responsabilidade da então recém criada Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB).

O Pibid pode ser mencionado como o principal programa da DEB com o propósito de atender à prerrogativa da indução e do fomento à formação inicial que foi atribuída à Capes. Os projetos institucionais articulam subprojetos específicos de cada área/licenciatura, que propõem atividades pedagógicas para serem desenvolvidas em escolas públicas de educação básica pelos licenciandos, supervisionados por um professor da escola. O programa propõe que os estudantes tenham a oportunidade de articular a teoria e a prática no decorrer de seu processo formativo, a



partir da aproximação entre o centro formador e a escola. Para viabilizar essa articulação, além do licenciando, a equipe do projeto é composta pelos seguintes membros: coordenador institucional (professor universitário); coordenador de área (professor universitário) e professor supervisor (professor da escola pública parceira no projeto). Os projetos são contemplados com recurso de custeio e bolsas com valores diferenciados², em uma perspectiva de valorização das licenciaturas e dos licenciandos. Como exemplo de uma política de incentivo, o Pibid espelhou-se no Pibic – Programa de Iniciação Científica, do CNPq, que concede bolsas a estudantes da graduação para participarem de projetos de pesquisa.

Em 2010, logo após o lançamento do terceiro edital do programa, foi publicado o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, “estabelecendo o Pibid como política estratégica de Estado para a melhoria da qualidade da formação de docentes e da educação como um todo” (TEATINI CLÍMACO *et al*, 2012, p.192).

Com base no artigo 3º desse decreto, são objetivos do Pibid:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Desde o início do Pibid, já foram publicados oito editais. Verificou-se que o primeiro edital do programa contemplou apenas a participação de instituições de ensino superior (IES) federais. Já na última edição, aceitou-se candidaturas de todas as IES públicas e privadas sem fins lucrativos e restritivamente de privadas com fins lucrativos, para participação de bolsistas Prouni, ampliando significativamente as possibilidades de participação das IES formadoras, conforme relacionado a seguir:

² A bolsa de iniciação à docência atualmente é de R\$ 400,00; a de supervisão, R\$ 765,00; a de coordenação de área, R\$ 1.400,00 e a de coordenação institucional, de R\$ 1.500,00.



- **Edital nº 01/2007MEC/CAPES/FNDE** - para instituições federais de ensino superior -IFES;
- **Edital nº 02/2009CAPES** - para instituições federais e estaduais de ensino superior;
- **Edital nº 18/2010 CAPES** para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- **Edital Conjunto nº 02/2010 CAPES/Secad** - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores ProInd e Procampo.
- **Edital nº 01/2011CAPES**, para instituições públicas em geral - IPES.
- **Edital nº 11/2012 CAPES**, de 20 de março de 2012: para instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição.
- **Edital nº 61/2013 CAPES**, de 02 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni;
- **Edital nº 66/2013 CAPES**, de 06 de setembro de 2013: Pibid-Diversidade.

Atualmente, o Pibid beneficia mais de 80 mil bolsistas – em sua maioria (quase 66 mil) estudantes de licenciatura de todas as áreas – de 284 instituições de ensino superior, atuando em cerca de 5 mil escolas públicas. Conforme registrado no Relatório de Gestão da Capes 2009-2014, o orçamento investido anualmente no Pibid aumentou expressivamente no decorrer do processo de sua implementação:

Tabela 1 - Pibid: Evolução dos recursos destinados

Ano	Executado (R\$)
2009	20.041.950,00
2010	80.398.941,22
2011	138.597.928,92
2012	219.084.614,74
2013	287.900.596,63
2014	430.343.222,88
Total	1.176.367.254,39

Fonte: Adaptada pelos autores. CAPES, 2015b, p. 194

Após sete anos de implementação do programa, ainda não foi estabelecido uma metodologia de avaliação e acompanhamento permanente. Em 2014, foi publicado um estudo avaliativo, coordenado por Gatti, e realizado a partir de informações coletadas pela própria Capes, em 2012. A distância entre a coleta de informações e a divulgação dos resultados bem como o caráter esporádico da avaliação demonstram a necessidade de se elaborar formas mais eficientes e perenes de acompanhar o programa.

1.2. Breve contextualização do Pibid na política nacional de formação de professores

Para compreender o papel do Pibid na política nacional de formação de professores, deve-se antes de tudo explicitar o problema público específico que o programa pretende sanar.



Um problema público pode ser compreendido como sendo “a diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública” (SECCHI, 2014, p. 157). A falta de professores qualificados para atuar na educação básica contempla duas importantes dimensões: quantidade e qualidade.

A quantidade insuficiente de professores atuando na rede de ensino está relacionada à baixa atratividade da carreira docente, que, por sua vez, pode ser explicada pelos baixos salários, representação social negativa da figura do professor, ausência de carreira (ou carreira deficitária) e condições ruins de trabalho (GATTI, 2009).

A dimensão “qualidade”, no entanto, está diretamente relacionada ao processo de formação do professor, que se dá no âmbito das licenciaturas. A revisão de literatura na área da educação mostra que, de maneira geral, as licenciaturas não oferecem aos estudantes uma formação referenciada no cotidiano da escola, capaz de lhe preparar para o desafio do exercício da profissão docente.

Boa parte dos projetos pedagógicos das licenciaturas confere ao estágio docente obrigatório o único espaço para que o estudante conheça de perto a realidade da escola. No entanto, o estágio geralmente é realizado ao final do curso, com carga horária bastante reduzida (conforme legislação específica) e quase sempre se configura como um espaço de observações e de pouca atuação e participação por parte do aluno.

Esse processo formativo descontextualizado em instituições de ensino superior que tradicionalmente valorizam o bacharel em detrimento das licenciaturas não favorece que os recém licenciados façam a opção de se inserir no mercado de trabalho optando pela a carreira docente.

Considerando que o “problema” apresentado é compreendido como relevante para o coletivo da sociedade brasileira, demanda-se, portanto, do Estado a formulação de políticas públicas para a resolução ou mitigação desta situação presente.

O governo federal implementou, na última década, inúmeros programas de formação de professores, dentre os quais destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Apesar de a ele serem atribuídos diferentes objetivos, nos parece que ele responde principalmente ao desafio de qualificar o processo de formação do licenciando, oportunizando o diálogo entre teoria e prática a partir de sua inserção no cotidiano das escolas de educação básica, para a realização de atividades pedagógicas, desde o início do seu curso.

Para a realização deste trabalho compreendemos o Pibid como uma política de formação inicial de professores que se insere em um contexto mais amplo e mais complexo da



macropolítica da educação básica. Secchi (2014) menciona a metáfora do cabo de aço para compreendermos como se dá a relação entre várias políticas. Neste caso o cabo de aço pode representar a macropolítica cujo objetivo é melhorar a qualidade da educação básica. Uma das pernas deste cabo de aço refere-se à política de formação de professores e, finalmente, um dos arames, poderia ser representado pelo Pibid, como uma política pública voltada para a formação inicial de professores.

Nesse sentido, fica evidente que o Pibid sozinho não será capaz de melhorar a qualidade da educação básica impactando rapidamente em melhores indicadores de desempenhos dos estudantes, mas certamente é uma das dimensões do problema que deve ser enfrentado para vislumbrarmos em um futuro próximo novas relações de ensino-aprendizagem nas salas de aula das escolas de educação básica. E, portanto, se o professor é apontado como figura central no processo de construção de uma educação de qualidade, as licenciaturas passam a representar um espaço estratégico como lócus de política pública.

Para a realização destes estudos utilizamos o referencial teórico do *Theory Driven Evaluation* para analisar os instrumentos de gestão do Pibid, tais como os editais publicados, o Decreto 7.219, de 2010, e a Portaria Capes 096, de 2013, que regulamenta o programa. A análise do material permitiu avançarmos na compreensão da Teoria do Programa do Pibid, a partir da formulação de questões avaliativas, que poderão nortear avaliações futuras.

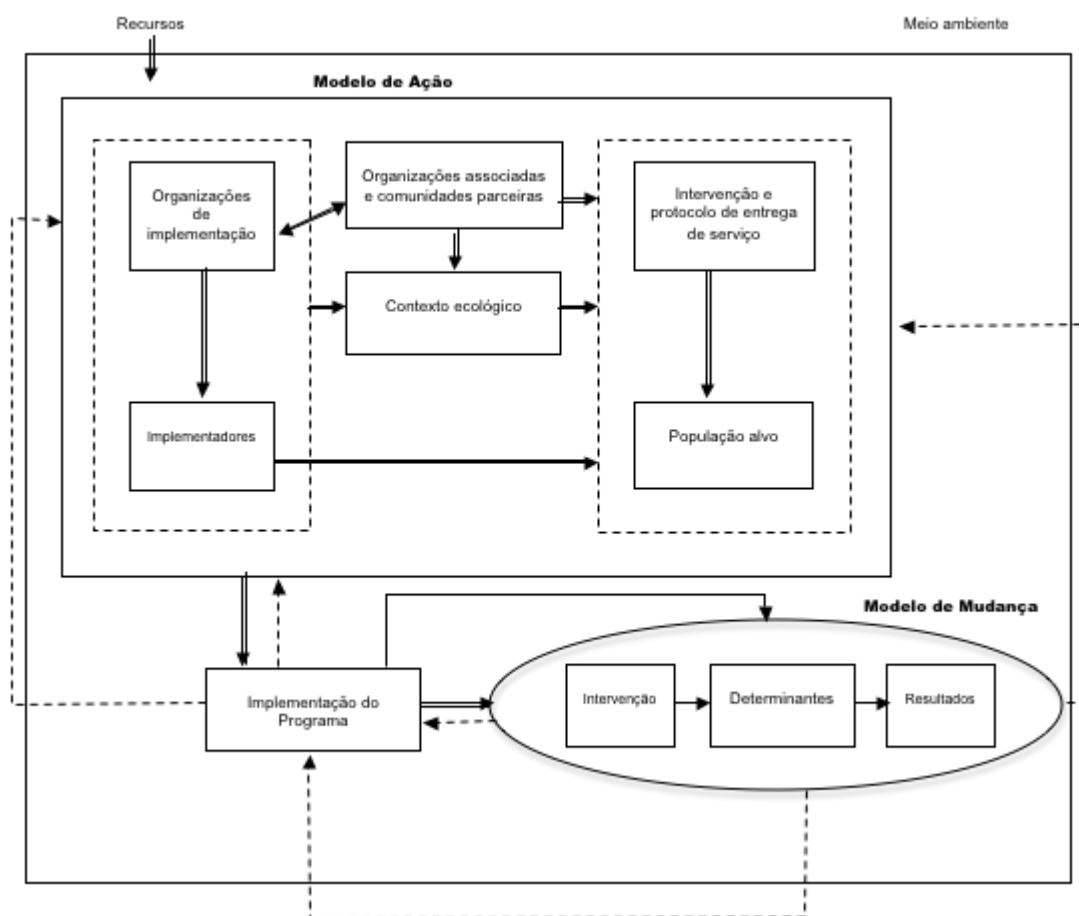
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico-metodológico deste estudo é a *Theory-Driven Evaluation* ou avaliação baseada em teoria, na perspectiva sustentada por Chen (2005). Como ponto chave desse referencial, tem-se a formulação da teoria do programa, que é definida como a análise e a sistematização de pressupostos, explícitos e implícitos, dos *stakeholders* sobre a ação necessária frente a um determinado problema social.

De maneira geral, os *stakeholders* não sistematizam e documentam a forma como compreendem a teoria do programa, cabendo neste caso ao avaliador estruturar a teoria do programa a partir do olhar dos *stakeholders* (CHEN, 2006).

O quadro conceitual desta abordagem, conhecido como teoria do programa é organizado a partir de duas estruturas analíticas denominadas modelo de ação e modelo de mudança, conforme demonstrado na figura abaixo.

**Figura 1: Quadro conceitual da Teoria do Programa (Forma compreensiva)³
(CHEN, 2005)**



Esta abordagem busca relações de causalidade entre os componentes do programa. Diferente do modelo tradicional de avaliação conhecido como “caixa preta”, no qual se avalia apenas o produto final informando tão somente sobre o sucesso ou fracasso daquela intervenção, a *Theory-Driven Evaluation*, permite compreender o que deu errado ou a identificar os pontos fracos do programa (CHEN, 1989).

A teoria do programa não é uma técnica de avaliação, mas uma análise inicial que fornecerá subsídios para a tomada de decisão quanto a quais métodos e técnicas servirão melhor aos objetivos e necessidades de avaliação, necessidades estas que são dependentes do estágio do ciclo de vida da política a ser avaliada.

A elaboração da teoria do programa pode não ser única e nem consensual, mas estabelece a base teórica das intervenções. Para que se possa compreender os processos e acessar os resultados gerados por determinada intervenção, é preciso contrapor a forma como a política tem

³Tradução livre dos autores.



se concretizado na ponta com a teoria do programa elaborada previamente pelos *policymakers*, ou posteriormente pelo avaliador.

Um dos argumentos para o uso dessa abordagem é o fato de que além de evidenciar os resultados finais do programa, a *Theory-Driven Evaluation* pretende explicar como operam os mecanismos de mudança, que permitem compreender como os efeitos daquela política foram alcançados (CORYN, C. *et al*, 2011).

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

A análise dos editais e normas do Pibid publicados entre os anos 2007 e 2013 permitiu identificar de que maneira os atores envolvidos e os componentes se relacionam entre si e com o contexto no qual o programa se insere. Buscou-se compreender o que há de comum entre os projetos Pibid implementados. Em todos há o consórcio de três principais atores: um professor universitário (coordenador institucional), um professor da educação básica (supervisor da escola) e cinco alunos de licenciatura (bolsista de iniciação à docência). A convivência cotidiana de todos esses participantes no âmbito da escola é a atividade que caracteriza o projeto Pibid. Esse pode ser considerado o nó básico do programa. Apesar dessa estrutura comum, todos os projetos diferem entre si no que diz respeito à dinâmica de funcionamento e ao contexto no qual se inserem. Assim, a princípio, quantos forem os projetos, tantas serão as estratégias de formação existentes e passíveis de reflexão.

Diversos são os objetivos do Pibid reclamados por diferentes atores envolvidos direta ou indiretamente com a normatização e execução do programa. Ainda mais diversas são as práticas concretas, ou estratégias de formação, assumidas pelos atores mais diretamente envolvidos. A entrega dos serviços do Pibid está a cargo efetivamente dos professores, tanto os da universidade quanto os da escola básica. Esses professores atuam de forma dialógica, ora com maior, ora com menor grau de liberdade ou de capacidade de imprimir suas concepções no processo.

Num extremo, dizer-se-ia que as estratégias de formação diferenciam-se de acordo com a atuação de cada licenciando. Isso é verdade, principalmente num programa como o Pibid, em que, via de regra, o *script* para atuação não é determinado pelo coordenador e seguido pelos demais participantes. O protagonismo dos licenciandos é muito presente nos projetos Pibid, e é talvez uma categoria analítica que possa explicar parte da popularidade e aceitação do programa.



Constatou-se que os editais da Capes foram elaborados na perspectiva de uma política de indução, incentivando o diálogo e a articulação entre as licenciaturas para construir projetos de formação inicial inovadores quando comparados aos estágios docentes obrigatórios. Os editais oferecem diretrizes, mas não determinam e engessam o perfil de atividades a serem programadas e realizadas no âmbito de cada projeto.

O Pibid parece preencher uma lacuna deixada pelos estágios obrigatórios docentes ao oportunizar ao licenciando o envolvimento com o universo da escola, desde o início do curso, vivenciando um processo formativo enriquecido pelo diálogo entre a teoria e prática.

Ao compreender o modelo de ação e a forma como o Pibid opera, observou-se a importância da bolsa como estratégia de incentivo ao envolvimento e dedicação do conjunto de atores referenciado acima. O valor percebido mensalmente pelos atores envolvidos pressupõe dedicação e compromisso com as atividades do programa e representa um mecanismo de valorização no âmbito da formação docente. Tradicionalmente, as oportunidades de bolsas na graduação eram concentradas às atividades de iniciação à pesquisa com muito pouco reconhecimento de qualquer trabalho realizado por discentes ou docentes no âmbito das licenciaturas.

Com base nos quadros conceituais propostos pela abordagem da *Theory-Driven Evaluation* e a partir da análise dos documentos normativos entende-se que o Pibid é uma política de indução à melhoria da formação inicial de professores. O seu mecanismo de atuação está pautado em uma política de incentivos, que, por meio de bolsas e recursos de custeio, articula um conjunto de atores para a realização de atividades pedagógicas. O processo formativo se concretiza assim a partir do percurso dialógico e permanente entre o centro formador e a escola.

Ao avançarmos no desenho da Teoria do Programa do Pibid e na compreensão de como se relacionam seus componentes, pudemos formular três questões avaliativas estruturantes e norteadoras para estudos futuros. São elas: o Pibid, de fato, induz a melhor qualificação no âmbito da formação inicial? O Pibid permite maior aderência entre a formação inicial e a carreira docente? Quais são os determinantes incentivadores de qualidade presentes no Pibid?



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos primeiros resultados mostra o potencial de utilização da *Theory-Driven Evaluation* para estudos e avaliações de políticas públicas considerando a possibilidade de realização de uma avaliação robusta.

No caso específico do Pibid é importante assumir que o programa tem como propósito melhorar a qualidade da formação inicial de professores, portanto, no âmbito das licenciaturas. O Pibid, considerando o seu modelo de ação e a forma como é operacionalizado, não será capaz de causar mudanças imediatas na qualidade da educação básica. Seria atribuir responsabilidades ao programa que não cabem a ele. O desafio que está posto é o de articular uma política de qualificação e valorização da formação docente a outras, com foco na atratividade da carreira docente e que facilitem a inserção e a permanência na profissão.

E, finalmente, este trabalho evidencia a importância de fortalecermos, no Brasil, a cultura de avaliação das políticas públicas em educação. Considerar a avaliação, não como uma etapa final do ciclo de políticas públicas, mas como um processo estruturado a partir de uma coerente teoria do programa que permitirá avaliações formativas aumentando as possibilidades de sucesso das intervenções.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- CAPES. *Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2011-2020*. Brasília: CAPES, 2010. v. 1.
- _____. *Relatório de Gestão DEB 2009-2012*. Brasília: CAPES, 2013.
- _____. *Relatório de Gestão DEB: 2009-2012*. Brasília: CAPES, 2015a, v. 1.
- _____. *Relatório de Gestão DEB: 2009-2012*. Brasília: CAPES, 2015b, v. 2.
- CHEN, H. T. The conceptual framework of the theory-driven perspective. *Evaluation and Program Planning*, v. 12, n. 4, p. 391–396, 1989.
- _____. *Practical program evaluation: assessing and improving – planning, implementation, and effectiveness*. Newbury Park: Sage, 2005.
- _____. A Theory-Driven Evaluation Perspective on Mixed Methods Research. *Research in the Schools*, v. 13, n. 1, p. 75–83, 2006.



CORYN, C.L. S; NOAKES, L. A.; WESTINE, C. D.; SCHROTER, D.C. A systematic review of Theory-Driven Evaluation. Practice from 1990 to 2009. *American Journal of Evaluation*. 32(2). 2011, p. 199-226.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>.

_____.; André, M. E. D.; Gimenes, N.A.S.; Ferragut, L. pesquisadores. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – São Paulo: FCC/SEP, 2014*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 14 de novembro de 2015.

OCDE. *PISA 2012 Results in Focus: what 15-year-olds know and what they can do with what they know*. OCDE, 2013. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2014.

SECCHI, LEONARDO. *Políticas Públicas: Conceitos, Esquema de Análise e Casos Práticos*. São Paulo, Cengage Learning, 2011.

TEATINI CLÍMACO, J.C.:NEVES, C. M. C. ; LIMA, B. Z. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. RBPG. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 9, p. 181-209, 2012.

PAES DE BARROS *et al.* *Pelo fim das décadas perdidas-Educação e Desenvolvimento Sustentado no Brasil*. Texto para Discussão n. 857. Rio de Janeiro, IPEA, jan. 2002.



***BITSTRIPS*: PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA EM UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO**

CHRYSÓSTOMO, Carla Sarlo Carneiro¹

Professora do Curso Formação de Professores do ISEPAM;

Estudante de mestrado em educação pela UNINI México;

email carlasarloc.chrysostomo@hotmail.com.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo suscitar mudanças nas estratégias metodológicas de ressignificação da aprendizagem através da construção de histórias em quadrinhos na Web 2 em busca da interação da literatura com o aplicativo *bitstrips*. A metodologia utilizada nesta pesquisa qualiquantitativa utiliza alunos do curso Formação de Professores e alunos do Ensino Fundamental I de uma escola estadual na cidade de Campos dos Goytacazes-RJ, na articulação da teoria com a prática. Integrar ferramentas digitais no currículo das disciplinas atende às necessidades do aluno contemporâneo e ao mesmo tempo redimensiona o contexto educacional de forma interdisciplinar e dinâmica, à medida que ocorre a coletividade em um meio de comunicação formando uma teia de relações interativas.

Palavras-chave: Web 2. Letramento. Interatividade.

Abstract

This paper aims to elicit changes in methodological strategies of reframing of learning by building comics web 2 in search of the literature of interaction with the bitstrips application. The methodology used in this research uses Qualiquantitative students of the Teacher Training course and students from elementary school to a public school in the city of Campos dos Goytacazes-RJ, in the articulation of theory and practice. Integrate digital tools into the curriculum of the courses meets the needs of contemporary students and simultaneously resize the educational context of interdisciplinary and dynamic way, as is the community in a medium forming a web of interactive relationships.

Keywords: Web 2. Literacy. Interactivity.

INTRODUÇÃO

Em decorrência de uma sociedade globalizada e midiática, com mudanças aceleradas e vertiginosas, em um cenário educacional de fracassos escolares, faz-se necessário a utilização de estratégias pedagógicas que desenvolvam o letramento social e a aprendizagem colaborativa atendendo aos anseios do homem contemporâneo.

Carvalho (2015) enfatiza que mudam os tempos, mudam os leitores ao longo do tempo e em diferentes meios sociais projetados pela sociedade e cultivados pela escola. Chegar ao século XXI com cerca de vinte milhões de analfabetos e tantos outros com apenas rudimentos



de leitura e escrita, torna-se urgente e necessário a escola ter como responsabilidade, especialmente a escola pública, oferecer oportunidades de alfabetização e letramento a todos.

A metodologia dessa pesquisa-ação qualiquantitativa utiliza a observação, coleta de dados e análise das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, de uma escola estadual, da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ e o desenvolvimento de uma atividade prática utilizando um aplicativo androide da Web 2, o *Bitstrips*, juntamente com os alunos do 3º ano do curso Formação de Professores.

Esse trabalho está dividido em três seções: *A importância de estratégias hipermidiáticas e multimodais na produção textual*, as quais estimulam, inter-relacionam e desbloqueiam a criatividade e as construções teóricas com base nas relações lógicas de coerência e coesão; *O diálogo entre a teoria e a prática em busca do letramento*, aborda a importância da relação dialógica com o objetivo de preparar o cidadão para atuar de forma positiva na sociedade de hoje e *Resultados e discussões da pesquisa*, a qual ocorreu em uma escola estadual na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

1- A IMPORTÂNCIA DE ESTRATÉGIAS HIPERMIDIÁTICAS E MULTIMODAIS NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Rojo (2015) destaca que as mudanças pelas quais o mundo passou na hipermodernidade, principalmente nas maneiras de participação e interação social, ninguém pode discordar. Por isso, “[...] as novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e as culturas em rede, características da hipermodernidade, e os multiletramentos e novos letramentos por elas desencadeados, focando seus procedimentos, gêneros e ferramentas” (ROJO, 2015, p. 116) são fundamentais para a escola contemporânea, ensino de língua e linguagem em direção à formação de usuários críticos e éticos. Barreto (2014) destaca a incorporação educacional das TIC revolucionando todo o sistema de ensino no campo da tecnologia informática ocorrendo um esvaziamento do trabalho docente. Portanto,



Esse esvaziamento, por sua vez, não pode ser pensado fora da sua dimensão econômica: cada vez mais alunos (a “democratização” é uma palavra de ordem) com um número sempre decrescente de professores, no rastro do deslocamento da própria educação do setor de política pública para o de serviços (capitaneado pela Organização Mundial do Comércio), permitindo maior lucratividade e remetendo ao aluno como novo protagonista” (responsável), face ao privilégio dos meios em detrimento das mediações, na celebração da autoaprendizagem (sem ensino) (BARRETO, 2014, p. 12-13).

De acordo com a autora supracitada a relação teoria-prática, ensino-aprendizagem, conteúdo-forma caracteriza grandes tendências atuais com opostos que se incluem. Moraes (2015) destaca que a educação em sua dinâmica complexa reconhece a existência e a complementaridade do que acontece em outros espaços de aprendizagem. Desta forma,

Ela se dá nas mais diferentes situações, condições e possibilidades de conversações que acontecem na própria dinâmica da vida. Apesar de não percebermos ou não valorizarmos a aprendizagem natural intrínseca ao nosso viver, conviver, ela está presente em nossas memórias, em nossos processos autoformativos, heteroformativos ou ecoformativos conscientes ou inconscientes, presentes em nossas experiências de vida, a maioria delas não reconhecidas ou não integradas aos processos formais de educação (MORAES, 2015, p. 21).

A autora acima explica que as aprendizagens naturais influenciam e direcionam os processos de formação do sujeito aprendente controlando todos os aspectos da formação humana, as quais são ignoradas na escola.

Ferrarezi Jr. (2014) afirma que:

[...] na escola aprendemos a temer o barulho, aprendemos a ter medo de falar (nossa fala é um barulho!), de ouvir (não sabemos ouvir nada além de barulho!), de escrever (nossa pena deve ser obviamente silenciosa quando relatamos como foram as nossas férias) e de ler (pois tudo o que se fala subversivamente nos livros é barulho) (FERRAREZI Jr., 2014, p. 14).

O referido autor enfatiza que a escola vivencia um silêncio imposto, de uma educação que não faz barulho na nação. A educação brasileira ficou muito tempo reproduzindo o padrão do castigo físico e hoje utiliza as mesmas e antigas regras: a prática do silêncio.

Rojo (2015) destaca que no contexto da hipermodernidade, hipercomplexidade, hiperconsumismo e hiperindividualismo, além de hipertexto e hiperídia, a ação na esfera pública ocorre sob a defesa de opiniões pessoais sem formulação política ou ideológica mais elaborada, marcada por uma lógica paradoxal e a falta de um projeto político mais consistente. Portanto,



Ampliando o olhar para o contexto em que se tramam essas identidades contemporâneas – sustentadas por novas e (frágeis) formas de identificações, pode-se notar como as TDICs, da maneira como foram arquitetadas, configuradas e disseminadas, potencializam esses processos. A Web 2,0 muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis, originando o que Rojo (2013) denomina *lautor* (ROJO, 2015, p. 119).

A autora supracitada explica que através das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) o homem está envolvido em uma cultura da convergência que impulsiona os consumidores a procurarem e produzirem novas informações, estabelecendo novas conexões para a cultura participativa em busca da criação e da circulação de novos conteúdos.

Moraes (2015) destaca a importância e necessidade de uma educação integral transdisciplinar nutrida por novas visões conceituais capazes de promoverem um pensamento que não se fragmente e nem se dissocie da realidade, evitando assim a dissonância cognitivo-afetiva capaz de integrar teoria e prática docente. Por isso,

[...] é preciso pensar em uma nova proposta educacional capaz de promover ou incorporar estratégias didáticas criativas, inovadoras, enriquecedoras, que favoreçam a integração do conhecimento experiencial que o aluno traz consigo na gestão das diversas aprendizagens (MORAES, 2015, p. 21).

A autora acima explica que uma nova visão educacional para ser materializada requer uma nova política civilizacional baseada não apenas nos aparatos tecnológicos, mas também na sensibilidade, na estética do pensamento e na responsabilidade social.

Rojo (2015) diferencia tipos de textos, construção teórica que busca classificar os textos com base em suas características linguísticas como léxico, referência, sintaxe, relações lógicas de coerência e coesão, tipos e tempos dos verbos e natureza da composição de gêneros de texto que são entidades da vida. Desta forma,

Esses tipos de texto mais conhecido – descrição, narração, dissertação/argumentação, exposição e injunção – vêm sendo ensinados e solicitados pela escola há pelo menos uma centena de anos, o que faz deles gêneros escolares que só circulam lá para ensinar “o bem escrever”. Na escola, escrevemos narrações; na vida, lemos notícias, relatamos nosso dia, recontamos um filme, lemos romances (ROJO, 2015, p. 26).

A autora supracitada destaca que na escola redige-se sobre um filme, uma gravura e fora dela disserta-se sobre temas da vida, dizendo, cantando, escrevendo, digitando,



formando-se concretamente na forma de enunciados ou textos. E todo enunciado articula-se em uma forma que é o gênero.

Garcia (2012) destaca que a linguagem utilizada na produção textual deve transmitir vida, interação, interlocução, ponte “do eu para o outro”. Portanto,

A linguagem não se reduz a um jogo de quebra-cabeças que reproduza perpetuamente o já dado como modelo. Trata-se antes de uma construção, um processo constituidor de subjetividades, nas trocas, no encontro/confronto que se dá no grupo social, no cotidiano movimento de interação e interlocução. A apropriação progressiva do inventário de palavras e estruturas da língua ocorre a partir do processo de interação que se dá entre os sujeitos (GARCIA, 2012, p. 26).

A autora supracitada aborda a importância do conhecimento e utilização do percurso já construído pelo falante, através do diálogo com as linguagens do seu cotidiano e de suas interações grupais.

Michel Dabene apud Carvalho (2015) enfatiza que o gosto pela leitura deve ser cultivado desde a alfabetização com atividades bem selecionadas para diversão e fins práticos como leitura de cartazes e avisos. Portanto,

Sem priorizar o sentido, o aprendizado da escrita é, desde o princípio, organizado de modo a monitorar erro sob a severa tirania da norma ortográfica. Inibe-se a ousadia de escrever sob o argumento de impedir o erro, tolhe-se a construção do conhecimento sob a imposição dos limites do que é gradualmente ensinado. Consequentemente impedir de errar pode ser também senão impedir, dificultar o aprender (CARVALHO, 2015, p. 29).

A autora supracitada explica que a condição de sujeito ativo/interativo permitiu à criança aprender a falar por sucessivas aproximações, ampliando progressivamente o domínio da linguagem oral apropriando-se da construção do conhecimento, que até o presente momento tem sido desrespeitado.

Rojo (2012) garante que as pessoas do mundo contemporâneo precisam saber guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável com autonomia, buscando como e o que aprender, tendo flexibilidade e colaborando com urbanidade.

Trabalhar com construção de histórias em quadrinhos utilizando um aplicativo midiático é mudar de paradigma de aprendizagem curricular planejando a aquisição da aprendizagem significativa e interativa. Segundo Lemke apud Rojo (2012) o “[...] paradigma de aprendizagem curricular: aquele que assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo (ROJO,



2012, p. 27)”. A autora supracitada acrescenta que hoje ela substitui o paradigma da aprendizagem interativa por colaborativa, assumindo uma aprendizagem adequada ao ritmo de cada um com participações ativas, utilizando uma ética em várias estéticas, discutindo valores e atitudes aplicados aos produtos culturais/ locais e globais, formando letramentos críticos.

Figura 1- Bitstrips



Fonte: Laboratório de Alfabetização – ISEPAM/2015

Rojo (2012) propõe uma pedagogia dos multiletramentos com a preocupação de formar o usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e transformador. Portanto,

O trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção (ROJO, 2012, p. 29).

A autora supracitada explica que os movimentos pedagógicos de ensino-aprendizagem precisam de uma prática situada com projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras de outros espaços culturais.

Street (2014) enfatiza que o letramento varia com o contexto social representado pelo sucesso individual e social de cada um. Portanto,



[...] o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação. Isso não nos leva a abandonar os esforços por difundir e desenvolver os usos e significados do letramento: de fato, nos força a questionar se o atual quadro teórico em que tais atividades são conduzidas é o mais proveitoso (STREET, 2014, p. 41).

O referido autor rejeita políticas e discursos públicos unidirecionais, pois não desenvolvem estratégias para programas de alfabetização e letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea.

Hayles apud Rojo (2012, p. 101) destaca que a literatura digital vem ganhando espaço na sociedade contemporânea, a qual “[...] precisa ter sido desenvolvida em meio digital, ser um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e (geralmente) lido em uma tela de computador”. Esse trabalho promove a interatividade e rompe com a linearidade dos textos canônicos, utilizando em sua composição os recursos oferecidos pela tecnologia.

É difícil encontrar exemplares da literatura digital na web, os quais possam ser explorados em sala de aula, possibilitando a construção de hipertextos, promovendo multiletramentos. Portanto,

As possibilidades oferecidas por esses gêneros digitais contemporâneos, com uma estrutura narrativa multilinear, além de ampliar a participação do leitor na produção de sentidos, convida-o a revisitar, ou a resgatar, a autonomia no processo de criação da tessitura textual e, ainda, a interagir com o hipertexto. Esse processo vai além da interação homem e máquina e é ampliado para a interação homem e conteúdo, homem e narrativa, homem e hipertexto (ROJO, 2012, p. 102).

A referida autora aborda a importância de gêneros digitais apontando possibilidades de exploração da recepção e da produção desse gênero por alunos do Ensino Médio, instigando e motivando-os aos processos de interação com esse gênero e consequentemente para sua produção.

Bartolomé e Grané (2009) afirmam que a Web 2 mudou a sociedade atual, gerando novas ferramentas digitais que buscam das pessoas mais participação, com conteúdo de criação coletiva e dimensão social. O termo Web 2 alude às mudanças sociais que implicou a web desde o ano 2000 até os dias atuais. Muitos se referem a este termo o mesmo conceito sob os termos de Web participativa ou Web social, fazendo referência ao conjunto de aplicativos disponíveis na internet que permite a participação do usuário na rede, baseando-se no princípio da inteligência coletiva.



Rojo (2012, p. 121) destaca que a escola precisa assumir o seu papel de cosmopolita, aproximando “[...] os alunos dos gêneros que podem fazer parte do seu cotidiano e, em seguida, o fato de que, além de leitores, esses alunos podem ser, também, escritores desses novos gêneros digitais presentes na web”. A multimodalidade pode desafiar os alunos a entenderem as estratégias estéticas e as singularidades necessárias para a construção da literatura eletrônica. O aluno precisa estar imerso em um universo repleto de textos multimodais e multissemióticos ampliando a possibilidade de promover significações.

Carvalho (2015) enfatiza a importância de práticas de leitura em voz alta, em sala de aula, comentários interpretativos, com inferência do significado de vocábulos no contexto linguístico, dialogizando, experimentando novas abordagens, sem didatizar e repetir modelos de leitura, sem acentuar o desinteresse do leitor.

2- O DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA EM BUSCA DO LETRAMENTO

Carvalho (2015) destaca a importância do professor levar os alunos a encararem a escrita como um poderoso instrumento de comunicação e de entendimento entre as pessoas assim como Celestin Freinet fez com os seus alunos trocando cartas. Portanto,

Por serem um tipo de texto de grande circulação na vida social, saber escrevê-las é uma habilidade valorizada pelas crianças e suas famílias. Na tentativa de dar sentido e função à leitura e à escrita nas escolas, cartas podem ser um bom recurso didático (CARVALHO, 2015, p. 96).

A autora supracitada destaca que as cartas são um gênero textual com regras próprias que devem ser aprendidas. Retomar a escrita na sala de aula construindo textos levando a criança a entender as variações da escrita, de acordo com o gênero de texto formará o leitor potencial.

Segundo Rojo (2010) a linguagem vista como representação faz da língua uma porta de acesso ao pensamento e ao mundo. Portanto,

Entre a língua e o mundo aparece o “pensamento” como elo intermediário, capaz de “representações” e de “operações”. As palavras e as frases refletem e traduzem (representam), não mais os objetos, mas operações gerais do espírito, comuns a todas as línguas, uma vez que são operações do “espírito humano” (gramática universal) (ROJO, 2010, p. 35).



A autora supracitada afirma que existe um duplo dualismo entre a linguagem e o mundo e entre sujeitos e a linguagem usada para expressão, levando-os assim a comunicação.

Micotti (2009) destaca que as escritas precisam ser efetivadas a partir de longas conversas, abrindo espaços para que todos falem o que estão pensando ou sentindo. As auto avaliações precisam ser feitas para direcionar os próximos passos, não como mecanismos de controle, mas para verificar o que precisa ser melhorado com novas técnicas e estratégias. Desta forma, as crianças irão descobrir o mundo que as cerca.

Franchi (2012) destaca que é necessário:

[...] deixar as crianças operarem epilinguisticamente sobre seus próprios dados de linguagem, mas estar atenta para oferecer-lhes, nas circunstâncias oportunas, as condições para que façam, desse exercício lúdico, o ponto de apoio para as hipóteses generalizadoras indispensáveis para a transformação dos episódios em fonte de conhecimento e saber (FRANCHI, 2012, p. 194).

A autora acima esclarece que é necessário trazer os textos das crianças para leitura em classe e pequenas dramatizações, trabalhando a entonação expressiva, destacando unidades de informação do texto e ao mesmo tempo indicando a acentuação apropriada.

Street (2014) aborda a escola como instituição que encontra sua forma principal de expressão num tipo particular de linguagem, no discurso dos professores e do texto dos materiais escritos, mas também na sala de aula, como nas paredes e no fluxo de papelada burocrática, a qual vai se tornando significativa e se reproduzindo. Por isso,

A linguagem do professor e do texto posiciona os sujeitos (seja estudante, seja pesquisador), prende-os a seus assentos e os localiza num espaço construído social e autoritariamente. O modo como se constrói esse espaço é fundamental para nosso entendimento dos processos linguísticos e letrados particulares [...] (STREET, 2014, p. 136).

O referido autor destaca que a escola é um universo particular de signos com avisos e letreiros, espaço designado pela autoridade. As salas são numeradas e rotuladas com funções designadas igualmente. Mas o professor não pode se esquecer que dentro da sala de aula as crianças no meio de um sistema de códigos veem as suas experiências sendo transformadas, onde o mundo externo à escola é transformado e traduzido em vários conjuntos discretos de conceitos analíticos. E as paredes da sala de aula se tornam as paredes do mundo.

Orlandi (2012) afirma que a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea ocupando várias posições no mesmo. E que o discurso é caracterizado duplamente pela dispersão dos textos e do sujeito, definindo o sujeito como descontinuidade e o texto como espaço de



dissensões múltiplas. Isso significa que: “[...] essas diferentes posições do sujeito no texto correspondem a diversas formações discursivas. Isso se dá porque em um mesmo texto podemos encontrar enunciados de discursos diversos, que derivam de várias formações discursivas” (ORLANDI, 2012, p. 71). A autora supracitada aborda a ideologia presente nas discursividades dos textos, representadas pelas diferentes posições do sujeito. É necessário considerar o ato de produção da linguagem do sujeito-locutor, onde aparecem marcas que atestam a relação do sujeito com seu dizer e através dele com o mundo.

Carvalho (2015) afirma que para dar sentido ao que se ensina e alcançar o letramento deve-se propor à criança desde cedo textos variados, familiarizando-a com a diversidade textual por todo o ensino básico. Forma-se leitor letrado dialogando-se sobre vários autores, seus modos de pensar, intenções, interlocutores, ideias e valores.

Garcia (2012) aborda que a escola intensifica a formação de alunos pacientes, domesticados, domados e amestrados como bichinhos ensinados, em busca de um domínio ou manejo de classe, reduzindo o papel de quem nada sabe, o qual precisa ser adestrado até dominar a fase mecânica da alfabetização. “Nesse sentido, ensinar - como amestrar-se reduz à conexão behaviorista de estímulo e resposta que fixa procedimentos sem necessariamente, implicar o pensar (GARCIA, 2012, p. 25)”. Essa autora explica que o processo de alfabetização nesse caso fica reduzido a “treino”, ministrando conhecimentos ao sujeito apassivador, fragmentando o que se ensina para facilitar a aprendizagem.

Carvalho (2015) enfatiza que a escola só conseguirá formar leitores em grande escala se houver uma política de leitura com bons e variados materiais escritos, instalando bibliotecas e salas de leitura bem equipadas e dinamizadas por bibliotecários. Por isso, “não se ensina a gostar de ler por decreto, ou por imposição, nem se forma letrados por meio de exercícios de leitura e gramática rigidamente controlados. Para formar indivíduos letrados, a escola tem que desenvolver um trabalho gradual e contínuo” (CARVALHO, 2015, p. 67). O gosto pela leitura surge nas variadas formas de ler, de acordo com os objetivos propostos do leitor, a situação em que ocorre a leitura, o local, o tempo disponível, o material a ser lido, etc., além do incentivo na forma de ler o texto e as práticas pedagógicas aplicadas nas variadas modalidades de leitura: rápida, descompromissada, deslinearizada, detalhada e pausada, dentre outras.

Soares (2011, p. 65) afirma que “[...] é necessário conhecer o valor e a função atribuídos à língua escrita pelas camadas populares, para que se possa compreender o significado que tem, para as crianças pertencentes a essas camadas, a aquisição da língua escrita



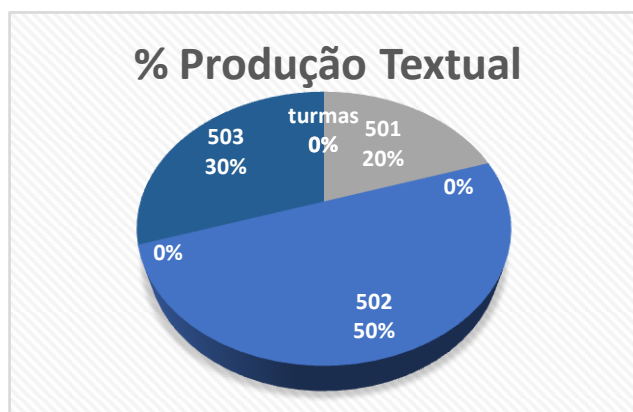
[...]”. É preciso entender a alfabetização em sua perspectiva funcional como decorrente de uma segunda interpretação que se pode dar à expressão “função da língua escrita”, tendo como finalidade à enunciação, em situações de interação. No processo de socialização das crianças as funções sociais da linguagem que predominam são aquelas presentes no grupo social a que pertencem.

3- RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

217

Foram coletados dados nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola estadual, na cidade de Campos dos Goytacazes-RJ, que impulsionaram essa pesquisa em busca de práticas pedagógicas visando a formação de produtores leitores.

Gráfico1



Fonte: Elaboração própria

Verificou-se em março de 2015 que a turma 501 possuía 20% de alunos produtores leitores, com pais em sua maioria ausentes e um grande número de crianças repetentes; a turma 502 possuía 50% de alunos produtores leitores, com pais presentes em sua maioria e a turma 503 possuía 30% de alunos produtores leitores, com uma minoria de pais presentes e uma grande quantidade de crianças copistas.

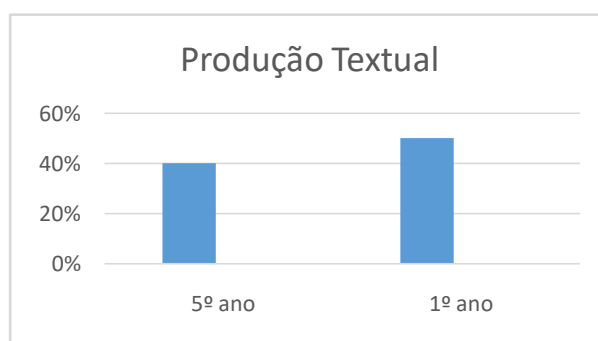
Tendo em vista essa realidade caótica foi sugerido aos alunos do Curso Formação de Professores que criassem uma história em quadrinhos através do aplicativo androide “*Bitstrips*”, em grupo de quatro alunos, onde cada grupo com uma história diferente



apresentasse aos alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental I. O objetivo desse trabalho foi articular a teoria com a prática, levando os alunos a construir um texto coletivo, o qual pudesse ser trabalhado em sala de aula pelo professor da turma, tendo em vista que o último quadrinho foi composto por uma pergunta sem resposta em relação a história para estimular a reflexão crítica, a coesão de ideias, a imaginação criadora, a dialogicidade, a compreensão responsiva, as trocas necessárias nos variados discursos de linguagem, possibilitando a construção de variadas teias de relações discursivas compartilhadas.

A partir das primeiras visitas ao Laboratório de Alfabetização pude perceber uma mudança comportamental em relação ao interesse das crianças nas construções escritas e orais, como apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 2



Fonte: Elaboração própria

Em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, de 30 alunos, 12 mostraram-se curiosos, mais interessados em escrever, sem medo de escrever como na primeira vez que estiveram no Laboratório de Alfabetização, se expressando melhor, representando 40% do total. E em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I, os alunos apresentaram-se curiosos, com mais criatividade nas construções textuais, e se expressando com desenvoltura, representando 50% do total.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta as múltiplas possibilidades de ensino-aprendizagem de linguagem, permitidas pelas ferramentas digitais, cujos funcionamentos implicam a integração de outras mídias com a impressa e a analógica, verifica-se a necessária importância de projetos orientados pela perspectiva dos multiletramentos em uma proposta de produção textual, envolvendo práticas socioculturais em funcionamento nos espaços de vivência cotidiana dos alunos, fornecendo aos mesmos condições apropriadas para a expressão de suas práticas locais, contrapondo-as a visões hegemônicas e massivas.

Trabalhar com gêneros discursivos, enquanto objetos sócio-históricos, contribui para sua dinamização e flexibilização através do dialogismo e variados conceitos implicados de vozes e compreensão responsiva.

A Web 2 proporciona a interatividade de diferentes vozes em variados discursos em diversas categorias específicas da esfera cultural e do gênero discursivo como é o caso da polifonia, plurilinguismo, bivocalidade etc. Essas vozes são socioideológicas, pois habitam o sujeito e se manifestam de forma dialógica em seus discursos passados, presentes e futuros.

Desenvolver atividades do ensino-aprendizagem de linguagem mobiliza novas formas de produção, circula discursos contemporâneos, integram culturas locais e globais, além de cidadãos reflexivos críticos, criativos, ativos, autônomos e multiletrados; propiciando através da mídia digital um misto de cruzamentos variados de linguagens ou de semioses na produção, circulação e recepção dos discursos com sentido.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Raquel Goulart. *Tecnologias e trabalho docente: entre políticas e práticas*. 1ª edição – Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.
- BARTOLOMÉ, A.; GRANÉ, M. Herramientas digitales em uma web ampliada. In: PABLOS, J. *Tecnologia educativa (Lá formación del profesorado em la era de Interneyt)*. Málaga: Aljibe, 2009.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 12ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.



GARCIA, Regina Leite. *Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio*. São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, Roxane. *Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros, Adiscursivos*. 1ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERRAREZI Jr., Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. 1ª edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FRANCHI, Eglê. *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita*. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAES, Maria Cândida. *Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas (colab.), Campinas, São Paulo: Papyrus, 2015.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (org.). *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo: Contexto, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6ª edição, 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2011.

STREET, Brian V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. 1ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

www.bitstrips.com/create/comic. *Criando Histórias em Quadrinhos* através do site Toon Doo. Acessado em 04 de maio de 2015.



AVALIAÇÕES EXTERNAS E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SOUZA, Luana Hespanhol

Estudante de mestrado do Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais
Bolsista FAPERJ
hespanhol.luana@gmail.com

TOSTA, Késia Silva

Estudante de doutorado do Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais
Bolsista CAPES
kesia-tosta@hotmail.com

NEY, Marlon Gomes

Professor do Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais
marlonney@uenf.br

221

RESUMO

Pensando em soluções para monitorar e melhorar a qualidade das instituições públicas, na década de 1990 foi implantado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nos dias atuais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se apresenta como uma das principais ferramentas de tomadas de decisões do governo em relação à educação. Contudo o IDEB tem sido criticado por sua metodologia puramente quantitativa. Assim, o objetivo do trabalho é discutir o papel do IDEB como formulador de políticas públicas e também identificar outras variáveis importantes para a avaliação das escolas. Para isso foi realizado uma breve revisão bibliográfica em relação às avaliações externas no Brasil. Além disso, foram aplicados 217 questionários em cinco escolas estaduais localizadas em Campos dos Goytacazes – Rio de Janeiro. A partir dos resultados é possível notar que o IDEB não é suficiente para descrever a qualidade de uma escola.

Palavras-chave: Avaliações externas. IDEB. Qualidade.

ABSTRACT

Thinking of solutions to monitor and improve the quality of public education, in the 1990s it was implemented the National System for Evaluation of Basic Education (SAEB). Nowadays the Basic Education Development Index (IDEB) appears as the indicator most used by the government to make decisions. However the IDEB has been criticized for its purely quantitative methodology. The objective of the paper is discuss the role of IDEB as public policy formulator and also identify other important variables for evaluating schools. It was conducted a brief literature review in relation to external evaluations in Brazil. In addition, 217 questionnaires were applied in five public schools located in Campos dos Goytacazes - Rio de Janeiro. From the results it can see that the IDEB is not enough to describe the quality of a school.

Key-words: External evaluations. IDEB. Quality.



INTRODUÇÃO

A ampliação das vagas nas escolas públicas para crianças de 7 a 14 anos possibilitou uma cobertura quase universal nesse nível (SILVA, MORAIS e BOF, 2006, p. 70), contudo ao mesmo tempo ocorreu uma queda na qualidade de ensino. Pensando em soluções para monitorar e melhorar a qualidade das instituições públicas, na década de 1990 foi implantado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pelo governo federal. Nos dias atuais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 pelo Inep, se apresenta como uma das principais ferramentas de tomadas de decisões do governo em relação à educação. A partir dos resultados o indicador permite um monitoramento da “qualidade” das escolas, municípios, estados e Brasil. Com isso é possível identificar as escolas com piores e melhores desempenhos no IDEB. Um alto desempenho é entendido como uma melhora na qualidade do ensino ofertado pela escola. Já um desempenho baixo mostra que a escola ainda não possui a qualidade ideal de ensino. O ranqueamento dos resultados tem levado a políticas do tipo *accountability*, ou seja, responsabilização dos gestores educacionais e professores pela qualidade da educação ofertada.

O presente artigo tem como objetivo principal discutir o papel do IDEB como formulador de políticas públicas e também identificar outras variáveis importantes para a avaliação das escolas. Para isso foi analisado as políticas de avaliação externas que ganharam força no Brasil a partir da década de 1990 e como surgiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como as principais críticas da literatura em relação ao índice. O IDEB representa um grande avanço no que diz respeito às avaliações externas. Contudo o indicador tem sido alvo de críticas por usar uma metodologia puramente quantitativa e levar em consideração apenas a Prova Brasil e o Fluxo Escolar. O artigo chama a atenção em relação à importância de contextualizar os resultados das escolas nas avaliações externas, buscado dessa forma compreender melhor uma realidade específica (RONCA, 2013; SOARES e ALVES, 2013).

Para alcançar os objetivos o trabalho foi desenvolvido em três etapas. A primeira consistiu em uma breve revisão bibliográfica sobre os sistemas de avaliações externas no Brasil, criação do IDEB e suas principais críticas na literatura. Além disso, buscou-se através das bibliografias variáveis que podem auxiliar o IDEB em seu cálculo.



Na segunda etapa foram aplicados 217 questionários¹ em cinco escolas (Liceu, Nilo Peçanha, José do Patrocínio, Benta Pereira e Visconde do rio Branco) da rede estadual do município de Campos dos Goytacazes localizado no estado do Rio de Janeiro, tendo como alvo os professores do ensino básico. O questionário foi dividido em dois eixos: Prova Brasil e Fluxo Escolar. O principal objetivo foi analisar opiniões dos professores em relação às variáveis que compõem o IDEB. O presente artigo mostra alguns resultados em relação à Prova Brasil e a qualidade do IDEB.

Na última etapa os dados dos questionários foram processados no programa SPSS. Foram desconsideradas as questões com duas respostas ou em branco.

O presente artigo foi dividido em três seções. A primeira aborda de forma breve a implantação do SAEB e também a criação de outras ferramentas para analisar a qualidade da educação. Já a segunda aborda questões relacionadas ao IDEB e procura identificar a partir da literatura outras variáveis que podem auxiliá-lo em seu cálculo. Por fim, são mostrados os resultados do trabalho de campo realizado com professores de cinco escolas estaduais.

1. SISTEMAS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Há evidências que mostram que desde a década de 1930 o Estado se interessa pelas avaliações como parte do planejamento educacional, contudo é no final dos anos 1980 que elas começam a integrar políticas e práticas direcionadas a educação básica (BONAMINO e SOUSA, 2012, COELHO, 2008). A partir de 1985 surgiram novas propostas de metodologia alternativa para determinar indicadores educacionais, como por exemplo, os dados censitários ou de grandes surveys, como as PNADs² (RIBEIRO, 1991, p. 7). Machado e Alavarse (2014, p. 414) apontam que as iniciativas de avaliação de sistema são ampliadas e fortalecidas no Brasil a partir da década de 1990, principalmente com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pelo governo federal. O objetivo principal do SAEB inicialmente era de fornecer informações sobre o desempenho dos sistemas de ensino para a sociedade como um todo. Eram aplicados questionários e provas amostrais a cada dois anos. No portal

¹ Os questionários aplicados e os resultados apresentados fazem parte do projeto intitulado “Índice de Desigualdade na qualidade da Educação no Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação”, do Observatório da Educação (OBEDUC) da CAPES. Os questionários foram aplicados em 2014.

² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.



do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é possível encontrar a seguinte definição:

O SAEB tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (INEP).

A partir da Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, o SAEB passa a ser composto por dois processos. O primeiro é a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que se caracteriza por amostragens realizadas nas redes de ensino, em cada unidade de Federação e tem como foco as gestões dos sistemas educacionais. Nas divulgações dos resultados recebe o nome SAEB por manter as mesmas características. O segundo processo diz respeito à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), se caracteriza por ser mais extensa e detalhada comparada com a Aneb e tem como foco as unidades escolares. Recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações por ter um caráter universal.

Em 2013, uma terceira avaliação foi incorporada ao Saeb pela Portaria n.º 482 de 7 de Junho, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), tendo como objetivo principal avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Português e Matemática, se trata de uma avaliação censitária com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Desde a sua primeira edição até hoje já são 25 anos de avaliação da educação básica através do SAEB. A ferramenta passou por modificações e aprimoramentos ao longo dos anos, buscando aperfeiçoar as técnicas de avaliação.

Outra ferramenta que tem sido utilizada para a avaliação da educação é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Criado em 1998, o ENEM inicialmente tinha como objetivo avaliar o desempenho dos alunos que finalizavam o ensino médio. Contudo como aponta Fernandes e Gremaud (2009) várias instituições de ensino superior começaram a utilizar as notas como critério parcial ou exclusivo para a seleção de candidatos no ingresso aos cursos. Além disso, em 2005 o governo passou a utilizar o Enem para a concessão de bolsas no Programa Universidade Para Todos (ProUni). É considerado uma ferramenta importante já que há também resultados de escolas particulares e os participantes geralmente estão motivados a conseguir um bom resultado (Fernandes e Gremaud, 2009).



Em relação às avaliações que permitem comparações internacionais há o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, “que é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países” (Inep). A primeira edição do programa ocorreu em 2000 e desde então tem ocorrido a cada três anos. É desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) representa a coordenação nacional do PISA. Comparado com os outros países participantes, o Brasil tem ficado nos últimos lugares do ranking em todas as áreas. Em 2012, por exemplo, dentre os 65 países participantes o Brasil ficou em 58º lugar em matemática, 55º lugar em leitura e 59º lugar em ciência. Contudo é necessário levar em conta as especificidades de cada país, buscando entender o contexto em que os participantes estão inseridos.

As avaliações têm sido utilizadas como mecanismo de tomada de decisões não só no Brasil, mas também em outros países, principalmente nos países desenvolvidos. Alvarse, Bravo e Machado (2013) mostram que essa iniciativa ocorreu principalmente com o intuito de monitorar o ensino ofertado pelas escolas.

As experiências iniciais de avaliações externas, até mesmo fora do Brasil, foram justificadas como necessárias para se poder monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer aos seus gestores subsídios para a formulação de políticas educacionais com focos mais bem definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos. Não necessariamente essas avaliações tinham como foco cada escola das redes avaliadas, tanto que se recorria a avaliações por amostragem. Deve-se destacar que essas avaliações externas têm como características, entre outras, a definição de uma matriz de avaliação – na qual são especificados os objetos de avaliação – e o emprego de provas padronizadas – condição para que se sejam obtidos resultados mais objetivos e efetuadas comparações entre redes e escolas, tanto transversal quanto longitudinalmente (ALAVARSE, BRAVO, MACHADO, 2013, p. 17).

O monitoramento da educação permite um acompanhamento permanente de cada escola, detectar as instituições com piores desempenhos é muito importante na hora da elaboração de planos que visam melhorar o ensino. É inegável a importância que os indicadores possuem na busca da educação pública de qualidade, contudo é necessário um maior aprimoramento dos índices além de levar em conta o contexto em que cada escola está inserida. A lógica empresarial por trás das avaliações tem criado competição entre as escolas e



distorções nos resultados alcançados. Em busca de notas melhores, algumas escolas têm usado mecanismos que só mascaram a realidade.

2. O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

Em 2007 o Inep criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com o objetivo de avaliar a qualidade da educação básica brasileira. Oficialmente o IDEB surge com o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pelo Decreto n° 6.074, de 24 de Abril de 2007, *in verbis*:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

O IDEB combina informações sobre exames padronizados, Prova Brasil ou SAEB, realizados pelos estudantes no final das etapas de ensino (5º ano, 9º ano do ensino fundamental e 3º série do ensino médio), com informações do fluxo escolar. A combinação dessas duas variáveis são expressas em valores de 0 a 10, mostrando a evolução dos sistemas de ensino nacional, por estados e municípios. O cálculo geral do IDEB é dado pela equação abaixo:

$$\text{IDEB}_{ji} = N_{ji} P_{ji}; 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq \text{IDEB}_j \leq 10^3$$

Em que,

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j .

³ Para mais informações consultar as Notas Técnicas do IDEB, disponíveis no portal do Inep.
AVALIAÇÕES EXTERNAS E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SOUZA, Luana Hespagnol, TOSTA, Késia Silva, NEY, Marlon Gomes



O IDEB pode ser interpretado da seguinte maneira: em uma escola cuja média padronizada da Prova Brasil, 5º ano, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é igual a 2 anos, a escola terá IDEB igual a 5,0 vezes $\frac{1}{2}$, ou seja, 2,5 (Inep).

Os resultados do índice do Brasil, estados, municípios e das escolas são divulgados a cada dois anos e auxiliam na criação de políticas públicas com o intuito de melhorar a qualidade da educação. A partir dos resultados é possível realizar comparações entre diferentes escolas e avaliar o desempenho de cada uma. Goulart (2007) aponta a importância do uso de indicadores para o monitoramento do desempenho das escolas e acredita que é um grande desafio levar em consideração as peculiaridades de regiões distintas. Além disso, “esse novo contexto coloca ainda mais a escola pública em evidência, expondo os resultados de seu trabalho e ampliando a pressão pelo aumento das notas, entendido geralmente como melhoria da qualidade do ensino praticado” (MACHADO e ALAVARSE, 2014, p. 415).

Uma das maiores críticas relacionadas ao IDEB tem sido a falta de contextualização dos resultados com a realidade em que a escola está inserida. Contudo, no início de 2015, o INEP trouxe uma novidade ao IDEB. Agora é possível cruzar informações para mostrar o desempenho das escolas em seu contexto social⁴. Segundo o Ministério de Educação, o objetivo do novo portal “é explicitar às escolas o contexto social em que estão inseridas e mostrar que, independentemente das condições do alunado, é possível ter bons desempenhos, apesar de os esforços para isso serem muito diferentes”. Além disso, é possível realizar comparações entre as escolas de diferentes estados e municípios.

Ao acessar as informações de uma escola no portal que contextualiza os dados do IDEB, foi possível perceber que alguns dados não estão disponíveis ou não são suficientes para entender a complexidade e realidade do lugar em que ela está localizada. Contudo não se pode negar o avanço alcançado pelo IDEB.

Outra crítica recorrente ao IDEB está relacionada ao fato da Prova Brasil apenas contemplar as disciplinas de Português e Matemática. Segundo Ronca (2013, p. 82) isso leva a um afunilamento curricular em virtude da supervalorização dessas duas disciplinas, dessa forma os sistemas de ensino tendem a dar uma importância maior a elas em detrimento das outras que compõem o projeto curricular.

O presente trabalho acredita na necessidade da análise de outras variáveis “como infraestrutura e recursos pedagógicos, gestão educacional, formação de professores, condições

⁴ O portal pode ser acessado no site: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>



de trabalho dos profissionais da educação, nível socioeconômico dos alunos, características étnico-raciais e outras” (RONCA, 2013, p. 80), para compreender melhor o universo escolar, assim como para auxiliar na criação de políticas e tomada de decisões.

Além disso, Fernandes e Gremaud (2009, p. 9) chamam atenção aos riscos decorrentes da aplicação de exames padronizados, como Prova Brasil e o Saeb. Com o intuito de aumentar a nota nas avaliações externas, algumas escolas podem excluir os alunos com baixo desempenho e se dedicar apenas aqueles que possuem um melhor desempenho com o intuito de aumentar sua nota. Assim Fernandes e Gremaud (2009) sugerem que haja uma maior fiscalização para que esse tipo de situação não ocorra.

Tratando-se de uma questão tão importante quanto à qualidade da educação é necessário a criação de outros instrumentos que possam avaliar a realidade em que a escola funciona. Pesquisas com abordagens qualitativas complementam a interpretação dos dados quantitativos. É necessário também maior participação dos gestores, professores, alunos, responsáveis de alunos e etc, atores diretamente envolvidos com o processo de aprendizagem e que conhecem as condições em que a escola funciona. A análise das notas sem a devida contextualização gera distorção dos dados fornecidos.

Outro ponto que tem sofrido críticas é o sistema de metas que foi implantado junto com IDEB. A ideia principal é que dessa forma as escolas se comprometam mais em melhorar e obter bons resultados. Como aponta Fernandes e Gremaud (2009),

A ideia central do sistema de metas foi obter um maior comprometimento das redes e escolas com objetivo da melhoria do IDEB. Um sistema de metas – pactuadas entre o Ministério da Educação e Secretarias de educação de estados e municípios – serviria para aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação. [...] O sistema de metas foi introduzido pelo PDE, no denominado “Compromisso de Todos pela Educação”. As metas do IDEB foram estipuladas para 2021 (divulgação em 2022), com metas intermediárias para cada dois anos, a partir de 2007 (FERNANDES E GREMAUD, 2009, p. 16).

Enquanto as escolas que alcançam suas metas estabelecidas são “premiadas” com o recebimento de maiores recursos para o investimento na educação e bonificação dos professores, as escolas que não alcançam suas metas recebem uma verba menor. A escola que não alcança sua meta de alguma forma acaba sendo “punida” quando na verdade deveria receber mais assistência. É necessário um mecanismo que analise de forma profunda as



causas do baixo desempenho de algumas escolas bem como medidas que possam auxiliar as escolas na busca pela educação de qualidade.

Buscando na literatura variáveis que podem auxiliar na avaliação da educação, é possível verificar que antes da criação do IDEB autores como Franco e Bonamino (2005, p. 2) identificaram cinco categorias que estão ligadas à eficácia escolar: recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação do salário docente, e ênfase pedagógica. Os recursos escolares são os equipamentos, conservação dos equipamentos e estrutura do prédio da escola, ou seja, a infraestrutura escolar. A organização e gestão escolar estão ligadas ao reconhecimento dos professores na liderança do diretor. O clima acadêmico está relacionado à ênfase acadêmica da escola, ou seja, lidar de alguma forma com outras demandas sociais mais amplas. A formação e o salário docente, segundo os autores, apresentam uma alta correlação quando colocados juntos em um modelo estatístico. Os efeitos dessas variáveis sobre a eficácia escolar comparado com as outras é relativamente pequeno. E por fim, a ênfase pedagógica, que visa estratégias no ensino de determinada disciplina.

Mais recentemente, Alves e Soares (2013, p.149) sugeriram que as escolas devem ser monitoradas por índices que descrevam as categorias: alunos, recursos, professores, projeto pedagógico, organização do ensino, cultura da escola, gestão, resultados e custos. As sugestões dos autores levam a uma análise mais profunda da rede de ensino, permitindo um melhor diagnóstico da situação em que a escola opera e o tipo de ensino ofertado. Utilizar outras variáveis na análise da qualidade da educação no IDEB permite uma caracterização maior da escola analisada e do contexto em que está inserida. Entender uma realidade específica é importante para tomada de decisões, não se pode pensar em políticas iguais para se implantar em realidades distintas.

Além da identificação de variáveis, os dados gerados a partir das avaliações externas devem ser contextualizados sempre que analisados. Soares e Alvez (2013, p. 146) mostram a importância da contextualização dos dados para entender a realidade estudada:

[...] as medidas de resultado, embora necessárias e legítimas, são mais úteis quando contextualizadas, isto é, se forem divulgadas junto a indicadores que caracterizam as condições reais em que as escolas trabalham. Essa contextualização não deve ser entendida, entretanto, como se os resultados de aprendizado dos alunos deveriam ser diferentes em diferentes escolas. Defende-se o uso rotineiro de contextualização porque obter um mesmo padrão de resultados é muito mais difícil em algumas escolas do que em outras. (SOARES E ALVEZ, 2013, p. 146).



A contextualização dos resultados auxilia no entendimento do contexto em que a escola está inserida bem como sua realidade e permite que a avaliação educacional não se limite a poucas variáveis. Uma análise completa permite um maior entendimento sobre a escola e possibilita a criação de políticas mais específicas para melhorar a qualidade da educação.

Outro aspecto de grande relevância está relacionado à responsabilização dos professores pelo fracasso ou sucesso do aluno, como ressalta Machado e Alavarse (2014, p. 430) “essa responsabilização parte do princípio de que é possível utilizar os resultados dos alunos para aferir o desempenho do professor”. Contudo muitos estudos apontam que os alunos estão sujeitos a outros fatores que estão fora do alcance dos professores (BOURDIEU, 1979; RONCA, 2013; MACHADO e ALAVARSE, 2014).

Alguns municípios têm criado políticas de remuneração para os profissionais da educação e para a escola de acordo com o desempenho dos alunos, o que tem levado as políticas chamadas de responsabilização (ALAVARSE, BRAVO e MACHADO, 2013, p. 18). As políticas do tipo *accountability* ou de responsabilização, em que os professores são considerados responsáveis diretos pelo bom ou mau desempenho dos alunos nas avaliações externas (BROOKE, 2006), combinado com a política de bonificação tem criado competição entre as escolas. Com isso o sentido de melhorar o ensino se reduz a aumentar o índice a qualquer custo.

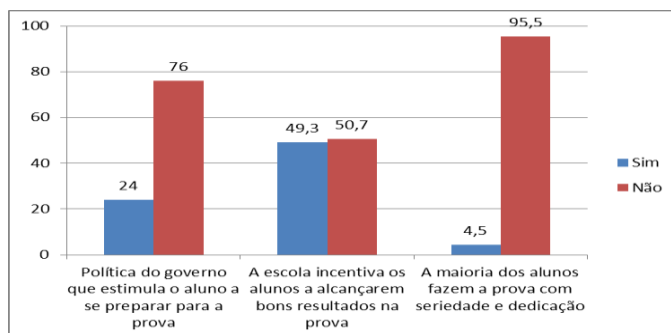
A partir do momento em que aumentar o índice se torna o principal objetivo, sem a preocupação de retratar a realidade como ela é, a qualidade do ensino fica em segundo plano e assim o índice perde total sentido. Com isso, ao invés do IDEB auxiliar na melhoria da qualidade da educação pode levar a uma falsa ideia de melhoria. Como é apontado por Barbacovi, Calderano e Pereira (2013, p.15), o IDEB tem falhas, mas também tem mérito. Ele precisa ser aperfeiçoado para que possa revelar de fato a complexidade e contradições no espaço escolar. Uma maior participação dos professores e gestores, que vivenciam o dia-a-dia da escola, podem levar uma maior compreensão do ambiente escolar e também auxiliar na avaliação da qualidade. Além de se pensar em novas variáveis, é necessário cobrar maior participação das pessoas que estão diretamente envolvidas com a escola, possibilitando uma maior compreensão e análise das escolas juntamente com o IDEB.



3. OPINIÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A QUESTÕES INTERLIGADAS AO IDEB

A partir dos questionários foi possível analisar a opinião de professores da educação básica de cinco escolas estaduais em relação ao Fluxo Escolar e a Prova Brasil. A participação dos professores na análise do instrumento é muito importante visto que estão diretamente envolvidos no processo de aprendizagem do aluno. O professor conhece as maiores dificuldades que a escola enfrenta e os desafios impostos. Analisar a qualidade da educação não é uma tarefa simples, ainda mais quando diversos atores com diferentes aspectos socioeconômicos estão envolvidos. A Figura 1 apresenta resultados referentes aos incentivos, estímulos e seriedade em relação à realização da Prova Brasil.

Figura 1 - Incentivo, estímulo e seriedade na realização da Prova Brasil



Fonte: Elaboração dos autores com colaboração do Grupo de Pesquisa.

Em relação à existência de uma política do governo que estimule o aluno a se preparar para a prova, 76% dos professores acreditam que tal política não existe. Já na análise sobre a existência de incentivos por parte da escola aos alunos a alcançarem bons resultados na prova, 50,7% dos professores acreditam que não há incentivos. Apesar do resultado é possível notar algumas políticas no estado do Rio de Janeiro que de forma indireta tem o objetivo de preparar os alunos. Foi criado em 2008 o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) ⁵ com o intuito de analisar o desempenho dos alunos das escolas públicas do estado nas proficiências em Língua Portuguesa e Matemática. Outra ferramenta que tem sido utilizada no Rio de Janeiro é o Sistema de Avaliação bimestral Saerjinho, que busca melhorar o processo de ensino das escolas públicas à medida que identifica as maiores

⁵ Informações sobre o SAERJ e SAERJINHO extraídas no site da prefeitura do Rio de Janeiro:

<<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>



dificuldades enfrentadas pelos alunos. As disciplinas avaliadas são Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (para os alunos participantes do 5º e 9º anos) e Química, Física e Biologia (para os alunos do Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Curso Normal). As provas ocorrem bimestralmente, o que permite um monitoramento do desempenho e dificuldades dos alunos. Segundo a Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) a partir dos resultados a escola é capaz de traçar estratégias para preparar melhor seus alunos e assim alcançar suas metas no final do ano.

Os alunos são sobrecarregados com avaliações na busca do ensino de qualidade. Essas políticas de avaliações têm contribuído de fato para melhorar a educação ou acentuam ainda mais as desigualdades existentes? Através dos resultados do IDEB as escolas são comparadas sem a utilização de qualquer critério. Apesar da criação do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse), com o objetivo de contextualizar as notas obtidas pelas redes de ensino em diferentes avaliações e exames realizados pelo o Inep, é importante uma análise mais profunda de cada escola para entender em que contexto ela está inserida.

Quando os professores foram questionados sobre se a maioria dos alunos fazem a prova com seriedade e dedicação 95,5% responderam que não. A partir dos resultados da Prova Brasil combinados com o Fluxo Escolar obtém-se o IDEB. Se os alunos não entendem a importância da prova e não a levam a sério os resultados finais podem ser distorcidos. Isso mostra uma das fragilidades do indicador, por isso é de extrema importância considerar outras variáveis na busca pela educação de qualidade. Como mostra Ronca,

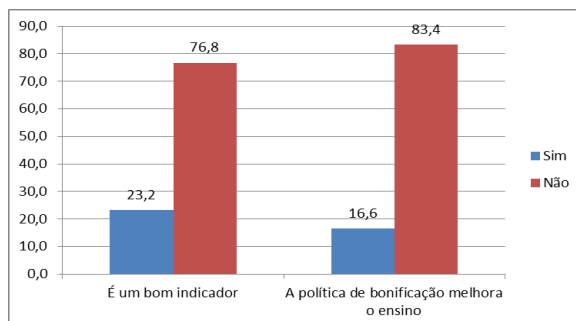
As avaliações externas, baseadas nos testes de larga escala, não são suficientes para compreender a amplitude e a complexidade da realidade da escola, ainda mais quando somente dois fatores avaliativos de qualidade (fluxo e desempenho) são utilizados e são contempladas apenas as dimensões de leitura e matemática. São muitos os fatores que interferem na vida da escola e não podemos cultivar a ilusão de um indicador único de qualidade. A escola é uma instituição complexa que exige muitos olhares. A verdade está no todo e o desafio da complexidade é o desafio da visão global (RONCA, 2013, P. 79).

A Figura 2 apresenta resultados em relação à qualidade do indicador e política de bonificação. Quando os professores foram questionados sobre a qualidade do IDEB, 76,8% consideraram que o indicador não é bom. A partir da opinião de profissionais que estão



diretamente ligados ao ensino e que vivenciam o dia a dia da escola nota-se mais uma vez a fragilidade do indicador.

Figura 2 – Qualidade do indicador e política de bonificação



Fonte: Elaboração dos autores com colaboração do Grupo de Pesquisa.

Em relação à política de bonificação 83,4% dos professores acreditam que tal política não contribui para melhorar o ensino. Esse tipo de política tem contribuído para aumento da competição entre as escolas e manipulação dos dados na tentativa de se alcançar a meta estabelecida.

Não obstante, as metas delineadas para o IDEB vêm sendo atingidas. Entretanto, observa-se que, em alguns lugares, as políticas públicas decorrentes da avaliação têm redundado no aumento da competição entre escolas e sistemas, no uso de “cursos” unicamente para os professores elaborarem testes e adestrarem os alunos na resposta aos itens e no uso e abuso de aulas de reforço, no contra turno, como estratégia pedagógica (RONCA, 2013, p. 82).

A partir do momento que as escolas se preocupam unicamente em alcançarem suas metas na busca por maiores verbas e premiações sem retratar a realidade como ela é de fato a busca pela educação de qualidade fica em segundo plano. Assim os indicadores perdem sentido e não auxiliam da melhor forma na elaboração de políticas voltadas para melhorar a educação básica. Os resultados mostram que os indicadores devem passar por mais aprimoramento e a análise de outras variáveis são de extrema importância na elaboração de políticas que possam se adequar as especificidades de cada escola.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar os avanços que os sistemas de avaliações externas tem sofrido e nem a sua importância no atual contexto em que a educação básica se insere. Contudo uma metodologia puramente quantitativa não permite uma análise profunda sobre a realidade em que a escola opera. O ambiente escolar é complexo e por isso é necessário pesquisas mais profundas para entender realidades específicas. Na busca pela qualidade da educação é necessário entender as desigualdades existentes e condições em que cada escola opera. É muito importante trabalhos com abordagens qualitativas que envolvam atores diretamente ligados com o ensino básico como: gestores da educação, professores, alunos, responsáveis de alunos e etc. A combinação dos resultados dos indicadores com trabalhos de campo podem levar a elaboração de políticas mais condizentes com a realidade de cada escola. A utilização de métodos quantitativos e qualitativos permite uma análise mais completa, além de diminuir as desvantagens da utilização isolada de cada um.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, 2013.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; SOARES, José Francisco Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/ na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BOF, Alavana Maria (org); SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; *et al.* **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 236p.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: a desigualdade frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Organizadores). **Escritos de educação**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Ciência sociais da educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, 22 mar. 2005.



BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jun. 2013.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377- 401, 2006.

CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACOV, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth Conceição (Org.) **O que o Ideb não conta? Processos e resultados alcançados pela escola básica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. 224p.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 229-258, 2008.

Confira o ranking dos países com melhor desempenho no Pisa. Disponível em: <<http://www.abc.com.br/educacao/2013/12/ranking-do-pisa-2012>> Acesso em: 19 de junho de 2015.

Enem apresentação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=310> Acesso em: 19 de Junho de 2015

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007b. (Textos para Discussão, 26).

_____. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): metas intermediárias para sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Ministério da Educação (MEC), 2007.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Educação on-line**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-13, 2005.

GOULART, Orosinda Maria Taranto. Apresentação. In: FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007b. (Textos para Discussão, 26).



Histórico Saeb. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>> Acesso em: 17 de Julho de 2015.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, 2014.

Nota Técnica - Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf> Acesso em: 20 de Julho de 2015.

Nota Técnica Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n_1_concepcaoIDEB.pdf> Acesso em: 23 de junho de 2015.

O que é PISA. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>> Acesso em: 19 de junho de 2015.

Portal do IDEB. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>> Acesso em: 2 de Março de 2015.

Resultados. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>> Acesso em: 19 de junho de 2015

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 19, nº 97, p. 13-20, 1991.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Avaliação da educação básica: seus limites e possibilidades. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 77-86, 2013.

SAEB. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>> Acesso em: 18 de Junho de 2015.

SAERJ, SAERJINHO e IDERJ. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>> Acesso em: 18 de Julho de 2015.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Tereza Gonzaga. Escolas de ensino fundamental. Contextualização dos resultados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 145-158, jan./jun. 2013.



DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCACIONAL

LUQUETTI, Eliana Crispim França

*Professora do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem - UENF
elinafff@gmail.com*

FERREIRA, Dhienes Charla

*Estudante de doutorado do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem - UENF
dhienesch@hotmail.com*

PEIXOTO, Priscila de Andrade Barroso

*Estudante de mestrado do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem - UENF
cilabarroso@yahoo.com.br*

237

RESUMO

Este estudo propôs-se a estudar de que forma as práticas de ensino de leitura, escrita e oralidade têm sido concretizadas na sala de aula. Considerando o fato de que a leitura e a escrita constituem-se em importantes canais de comunicação entre as pessoas, destaca-se que todos os indivíduos têm direito ao acesso aos mesmos, e, na medida em que uns sabem ler e escrever, e outros não, cria-se uma relação de desigualdade. Estudamos então o processo e suas implicaturas e, dentre essas, abordamos prioritariamente a dislexia, o transtorno da aquisição da linguagem e da aprendizagem. Neste trabalho pudemos refletir sobre a prática educativa e a necessidade de uma maior abordagem das questões referentes às dificuldades de aprendizagem na formação inicial dos professores e da importância da formação continuada, a fim de que o acesso ao ensino de leitura e escrita nas escolas alcance a todos.

Palavras-chave: Dislexia. Formação escolar. Prática docente.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how the teaching of reading practices, writing and speaking skills have been implemented in the classroom. Considering the fact that reading and writing are in important channels of communication between people, it is emphasized that all individuals are entitled to access to them and, to the extent that one can read and write, and others not, it creates unequal relationship. Then study the process and its implicatures and, among these, priority approach to dyslexia, a disorder of language acquisition and learning. In this paper we reflect on the educational practice and the need for greater approach related to learning disabilities issues in initial teacher education and the importance of continuing education in order that access to the teaching of reading and writing in schools reach all.

Key-words: Dyslexia. Schooling. Teaching practice.



INTRODUÇÃO

O objetivo desta proposta consistiu em realizar um maior diálogo entre escola, professores e estudantes sobre as práticas ensino de leitura, escrita e oralidade no Ensino Fundamental I, a fim de vincular a pesquisa à realidade da sala de aula.

Para evidenciar a relevância do tema, utilizamos uma amostra de entrevistas do *corpus* “A língua falada e escrita na região Norte Noroeste Fluminense” (LUQUETTI, 2012), nas duas modalidades da língua: oral e escrita, expressas em cinco tipos discursivos, a saber: narrativa de experiência pessoal (NEP); narrativa recontada (NR); descrição de local (DL); relato de procedimento (RP); e relato de opinião (RO); dentre as quais utilizamos as narrativas orais produzidas por professores que atuam no Ensino Fundamental I na cidade de Campos dos Goytacazes sobre questões referentes à dislexia.

Sob os mais variados ângulos, verifica-se que o processo de formação permanente dos professores é uma das dimensões relevantes para a materialização de uma política de valorização do profissional docente, impondo-se reconhecer a urgente necessidade de transformar a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico. No que diz respeito às práticas ensino de leitura, escrita e oralidade, vemos que neste processo ocorrem enfrentamentos que comprometem a ação educativa.

Com esse propósito delineamos este trabalho, visando um levantamento das questões norteadoras que estão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, destacando o papel do professor e suas dificuldades em reconhecer e encaminhar alunos que sofrem com problemas de aprendizagem neste processo. Nesse contexto, destacamos a dislexia, que é um distúrbio neurobiológico, que compromete a aprendizagem da leitura e da escrita.

1. DIFICULDADES E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: CONTEXTO ESCOLAR

Entendemos que na escola as turmas não são homogêneas; sendo assim, o professor deve estar capacitado para identificar e intervir nas dificuldades apresentadas por seus alunos, a fim de garantir eficácia no ensino da leitura e da escrita. Neste contexto surgem algumas indagações: De que forma o professor tem lidado com as dificuldades de aprendizagem na sala?



O que tem sido feito por parte dos Centros de Formação para capacitar os professores para lidar com as dificuldades de aprendizagem? Qual a importância da formação continuada nesse processo?

Sendo assim, nossa maior preocupação não é com o transtorno em si, mas com os impactos gerados na aprendizagem e conseqüentemente na vida das crianças e jovens em suas práticas sociais.

Para a concretização deste estudo foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica reunindo obras de diversos autores relacionados ao tema proposto; levantamento de dados para constituição da amostra através de narrativas orais de professores da rede municipal de ensino de Campos dos Goytacazes que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

1.2 Aprendizagem da leitura e da escrita

A partir do momento em que a criança é colocada numa situação de leitura ela inicia o desenvolvimento dessa aprendizagem, e testando hipóteses na tentativa de atribuir sentido àqueles símbolos que até então eram apenas desenhos ela vai construindo conhecimento.

Para aprender a escrever uma língua que tem por base um sistema alfabético, a criança necessita compreender que as letras, enquanto símbolos gráficos, correspondem a segmentos sonoros que não possuem significados em si mesmos (Lyon, 1999; Swank, 1999 *apud* Zorzi 2003, p. 28). Na realidade, o conhecimento que está implícito nessa compreensão refere-se à noção de fonema, fundamental para o entendimento do princípio alfabético (Vandervelden e Siegel, 1995 *apud* Zorzi 2003, p. 28).

Vemos em Zorzi (2003, p. 30) que a criança pode iniciar seus conhecimentos no mundo da escrita muito antes que qualquer tentativa formal de ensino seja proposta. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1986 *apud* Zorzi 2003, p. 30) apontam uma sequência psicogenética de construção da escrita, caracterizada sucessivamente como fases pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e, finalmente, alfabética.

Tal classificação parece estar levando em consideração a própria natureza alfabética da escrita, ou seja, a condição para que a criança compreenda um sistema constituído alfabeticamente implica a capacidade de lidar com fonemas, de chegar à noção de que as palavras são compostas por sons e que estes correspondem às letras que se empregam para



escrever. Entretanto, os autores observaram que as crianças não iniciam o aprendizado partindo de um conhecimento das relações estreitas e precisas entre letras e sons: ele é consequência de um longo processo, não uma condição de partida.

Capovilla (2000 *apud* Sampaio 2011, p.110) explica que tais habilidades são muito importantes para permitir a leitura por decodificação fonológica. Isto explica por que procedimentos para desenvolver consciência fonológica são tão eficazes em melhorar o desempenho de leitura de criança durante a alfabetização.

Segundo Varella (2001, p. 31), saber ler e escrever é, na verdade, mais do que dominar um instrumento, pois o usuário integra-se na prática social: o sujeito traz para a escola o seu cotidiano e o conhecimento adquirido volta para o cotidiano. Isso requer uma metodologia que se concentre na linguagem escrita como forma de inserção na vida do sujeito e deste na realidade letrada.

Assim, as práticas pedagógicas adotadas e a forma como o mundo “letrado” é apresentado à criança são itens que, se bem organizados, contribuem para a conquista do uso da leitura e da escrita, desmistificando os excessos em relação às dificuldades encontradas no ambiente escolar, muitas vezes reproduzidas pelo não entendimento dos processos existentes para esta aquisição. Nesse sentido, é necessário compreender o processo evolutivo da criança, respeitando a individualidade, bem como os estágios necessários de suas elaborações e hipóteses de construção de sentido.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As pesquisas relacionadas às dificuldades de aprendizagem demonstram que encontrar uma definição clara, precisa, objetiva e consensual tem sido uma tarefa difícil. Vemos em Azevedo (2004, p. 19) que devido à complexidade do problema, onde interatuam fatores de diferentes ordens e extensões, a definição, a etiologia e a suficiente investigação diagnóstica do que se entende por “dificuldades escolares” ainda carece de um consenso no pensamento científico e no campo de sua aplicabilidade.

Na tentativa de definir e esclarecer a ocorrência dos problemas, encontramos autores como Almeida e Polonia (1991 *apud* Azevedo, 2004, p. 20) que destacam ainda a utilização do



termo “fracasso escolar”, o qual além de ser normalmente traduzido como “repetência e evasão (exclusão)” da escola, costuma aparecer, explícita ou implicitamente, sob a denominação de dificuldades ou problemas escolares.

Neste sentido, buscamos a diferenciação conceitual dos termos “dificuldades de aprendizagem” e “distúrbios de aprendizagem”, entendendo que essa distinção faz-se necessária no que diz respeito às ações metodológicas e educacionais para a intervenção no âmbito escolar.

Segundo Chabanne (2006, p. 16-17), a dificuldade escolar não deve ser considerada como um problema definitivo, para ele, a dificuldade é *um momento* da experiência, ou do trabalho escolar, que visa ao sucesso. Nesse aspecto, ela parece uma coisa comum e sem importância para todos os alunos que se dedicam a um objetivo escolar autêntico: todo exercício apresenta dificuldades, ou seja, sempre há um momento em que o aluno é posto à prova quanto à sua memória, sua inteligência, sua capacidade de interpretar um enunciado, de buscar soluções, de procurar novos caminhos e avaliar a eficácia de alguns deles, ou seja, de conviver com as dificuldades relativas e necessárias para alcançar o estágio definitivo: o sucesso.

Assim, temos que as dificuldades de aprendizagem reportam-se a uma constelação de fatores de natureza sociocultural e econômica, familiar, emocional e pedagógica, que só adquirem significação quando referidos à história da criança, considerando-a nas múltiplas relações e interações com a família, com a escola, com os professores e com as condições pedagógicas em particular. Já os distúrbios dizem respeito a um quadro no qual as capacidades intelectuais, motoras, sensoriais e emocionais da criança encontram-se dentro dos limites da normalidade, sem que ela consiga, no entanto, aprender de forma global ou específica. Pode apresentar deficiência nos processos de percepção de integração ou de expressão, que comprometem o seu aprendizado. Nesses casos, haveria indícios comportamentais ou neurológicos de disfunção do sistema nervoso central (Almeida e Polonia, 1991 *apud* Azevedo, 2004, p. 20).

Definindo desta forma os termos dificuldades e distúrbios de aprendizagem, podemos supor que a maioria dos problemas de aprendizagem encontrados na escola constituem numa dificuldade e não um distúrbio, uma patologia do sistema nervoso central. Assim trata-se na realidade de dificuldades no aprendizado decorrentes de uma série de fatores internos e/ou



externos que refletem na forma como o sujeito interage com seu meio, assumindo normalmente um caráter momentâneo.

Fonseca (1981 *apud* Azevedo, 2004, p. 22) afirma que a criança com dificuldade de aprendizagem não pode ser “classificada” como deficiente. Trata-se de uma criança normal que aprende de uma forma diferente, apresenta uma discrepância entre o potencial atual e o esperado. Não faz parte de nenhuma categoria de deficiência, pois possui um potencial normal que não é realizado em termos de aproveitamento escolar.

Vemos em Sampaio (2011, p. 90) que os problemas de aprendizagem podem se apresentar em razão de uma metodologia inadequada, método de alfabetização inadequado, privação cultural e econômica, má-formação docente, falta de planejamento das atividades, desconhecimento da realidade cognitiva dos alunos. Desta forma, não existe uma adaptação curricular à realidade socioeconômica do aluno.

Em relação aos transtornos, a mesma autora cita uma definição, criada em 1977, nos Estados Unidos e registrada oficialmente em 1986 (*Id. Ibid*) em que transtorno de aprendizagem ou dificuldade de aprendizagem específica (*learning disabilities*) se define como “um transtorno em um ou mais dos processos psicológicos básicos implicados na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita, que pode se manifestar em uma habilidade imperfeita para escutar, falar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos”. Assim, encontramos entre os transtornos de aprendizagem a dislalia, disoografia, dislexia, disgrafia, discalculia e Transtorno do *Deficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo.

Em todos os casos, temos que o risco está em a escola não identificar essas crianças no momento propício, para oferecer as intervenções pedagógicas necessárias, podendo a escola, posteriormente, com seus critérios de seleção e de rendimento, influenciar e reforçar o inadaptação e um possível “fracasso escolar”.

Em termos gerais, muitos são os distúrbios atribuídos à criança que apresenta algum problema de aprendizagem, porém, Sampaio (2011, p. 91), aponta que entre os mais citados no ambiente escolar estão o TDAH (Transtorno do *Deficit* de Atenção com ou sem Hiperatividade) e a dislexia. Neste trabalho, posteriormente aprofundaremos na descrição da dislexia, porém, pesquisas apontam que não é raro uma criança com TDAH apresentar comorbidades, agregando distúrbios como dislexia, disgrafia, discalculia, etc.



Como vemos em um artigo publicado pela Associação Brasileira do Déficit de Atenção:

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é definido pela presença de sintomas primários e persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade em níveis disfuncionais. Dificuldades de organização e planejamento (disfunção executiva) são também muito frequentes. A dislexia é um transtorno específico da aprendizagem no qual há uma dificuldade significativa e persistente na leitura, resultante de um déficit na decodificação. A compreensão da linguagem oral encontra-se preservada, diferente do que é observado nas dificuldades primárias de compreensão. O TDAH e a dislexia são condições prevalentes na infância (acometem cerca de 5% das crianças), com impactos na vida escolar, social e familiar.

Apesar da alta taxa de comorbidade, no caso de haver um transtorno específico o diagnóstico é dificultado, pois uma criança com TDAH, provavelmente apresentará dificuldades na leitura e na escrita devido à falta de atenção e a hiperatividade, ainda que esta não seja disléxica.

Vemos assim, conforme citam Condemarin e Bloquest (1989 *apud* Sampaio, 2011, p. 108), que, antes de se diagnosticar um indivíduo como disléxico, é preciso levar em conta outros fatores que causam prejuízo da leitura e da escrita, ocasionando sintomas que facilmente poderão ser confundidos com a dislexia, como carência cultural, problemas emocionais, métodos de aprendizagem defeituosos, saúde deficiente, imaturidade na iniciação da aprendizagem, os quais constituiriam dificuldades e não distúrbios de aprendizagem.

Cabe, portanto, diferenciar dos problemas de aprendizagem aquelas perturbações que ocorrem apenas no meio escolar, caracterizados por exemplo, na resistência às normas disciplinares, na dificuldade de integrar-se ao grupo escolar, na inibição expressiva, manifestações estas que costumam ocorrer justamente na transição do grupo familiar para o grupo social.

Santos Filho (2000 *apud* Azevedo, 2004, p. 27) afirma que a compreensão dos problemas de aprendizagem da criança deve ocorrer em uma perspectiva de relação, participação e corresponsabilidade entre quem ensina e quem aprende. Não se pode descontextualizar as dificuldades de aprendizagem, depositando-as, apenas, no sujeito aprendente, nesse caso, o aluno. Em seu estudo, propõe, como prática educacional privilegiada e diferenciada, a intervenção relacional, pois considera que o professor, como aquele que ensina, e o aluno, como aquele que aprende, são um sistema em constante interação. E ao



interagirem, constroem um terceiro elemento que surge na relação e por meio dela: o processo de ensino-aprendizagem.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

Nesta parte, apresentamos a análise e a discussão dos dados obtidos neste estudo. Para isso, organizamos da seguinte forma:

3.1 Constituição da Amostra

A constituição da amostra do presente estudo deu-se a partir da elaboração do *corpus* “A língua falada e escrita na região norte - noroeste Fluminense” (LUQUETTI, 2012) realizado pelo Núcleo de Estudos em Linguagem e Educação, sob a coordenação da professora Eliana Crispim França Luquetti, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

Esse banco de dados consiste em reunir os diversos falares da região pesquisada através da fala dos informantes. Nele temos relatos concretizados por meio da fala espontânea dos informantes e também falas produzidas a partir de temas específicos. No caso desta amostra analisamos os relatos referentes à dislexia.

Neste *corpus*, encontramos depoimentos de 146 informantes, cursando diferentes níveis de escolaridade. Cada um destes produziu cinco tipos distintos de textos orais e escritos.

Os tipos de textos são: 1) Narrativa de experiência pessoal; 2) Narrativa de experiência recontada; 3) Descrição de local; 4) Relato de procedimento; e 5) Relato de opinião.

Para constituirmos nossa amostra, selecionamos desse *corpus*, um total de 15 informantes; todos professores da rede pública de ensino, que atuam no Ensino Fundamental I, a fim de evidenciar nas falas desses profissionais as questões problemáticas que estão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da leitura, destacando o papel do professor e suas dificuldades em reconhecer e encaminhar alunos que sofrem distúrbios neste processo de aquisição, especificamente os disléxicos.

A metodologia dessa proposta consistiu em dois momentos a saber: o primeiro momento foi a gravação em áudio da fala dos informantes: professores do Ensino Fundamental I e suas respectivas produções escritas, valendo-se da metodologia do *corpus* supracitado. Para isso, tanto a manifestação oral do entrevistado quanto à produção escrita, foram concretizadas



através de cinco tipos discursivos: narrativa de experiência pessoal (NEP), na qual, o informante deveria contar se já teve algum aluno disléxico, ou se já observou algum aluno com dislexia; narrativa recontada (NR), nela o informante deveria contar se em sua trajetória enquanto docente já ouviu algum relato ligado à dislexia, ou se algum colega de profissão já teve alguma experiência com alunos disléxicos; descrição de local (DL), o informante foi levado a descrever um local ideal para o trabalho com o disléxico; relato de procedimento (RP), o informante deveria explicar os procedimentos/ estratégias que considera adequados para o desenvolvimento de uma atividade com o aluno disléxico; e relato de opinião (RO), onde o informante deveria expressar sua opinião sobre qual a melhor postura de um professor frente a um quadro de dislexia, bem como as dificuldades encontradas para se fazer o encaminhamento inicial e atendimento a esses alunos. Posteriormente, ao final de toda a coleta, foi realizada a transcrição dos dados provenientes da parte oral e da escrita.

A seleção dos informantes foi de acordo com um perfil determinado nesse estudo. Nesse sentido, foram analisadas 15 entrevistas, dentre as quais utilizamos apenas as manifestações orais concretizadas nos cinco tipos discursivos já citados anteriormente.

Em todos os estabelecimentos de ensino, observamos que houve uma certa resistência por parte de alguns professores em realizar a entrevista, pois se sentiram inseguros para falar sobre o tema aqui abordado (o que de alguma forma permite supor a provável falta de conhecimento e de interesse em questões científicas), mas, apesar dos enfrentamentos, disponibilizam-se em expressar suas considerações de maneira natural, pois procuramos dar subsídios de que suas falas seriam utilizadas com fins científico-acadêmicos.

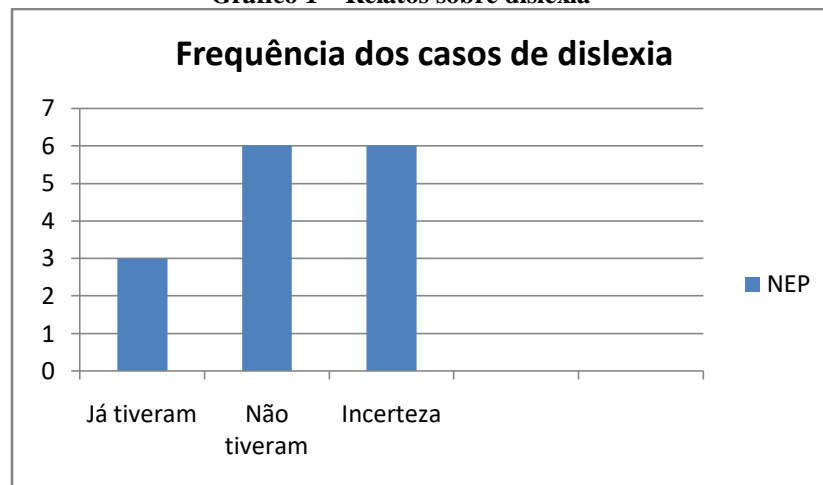
3.2 Análise da amostra

Nesta parte apresentamos os resultados obtidos. Para melhor compreensão construímos algumas representações gráficas a fim de melhor ilustrar os dados. Temos também algumas das respostas dadas a cada pergunta formulada, através da reprodução dos relatos orais. Após, foram feitas breves análises e comentários, a fim de demonstrar os resultados.

A seguir temos o gráfico 1 onde vemos informações sobre as narrativas de experiência pessoal, onde os entrevistados deveriam contar se já tiveram alguma experiência com alunos disléxicos em sua trajetória profissional:



Gráfico 1 – Relatos sobre dislexia



Fonte: dados da pesquisa (2014).

Observamos no gráfico 1, que em relação à narrativa de experiência pessoal, 3 (três) professores disseram que sim, já tiveram alunos disléxicos, 6 (seis) relataram que nunca tiveram e 6 (seis) não souberam responder, alegando falta de conhecimento do assunto, ou que desconfiam já ter tido, mas os alunos “suspeitos” em questão, não possuem laudo médico, impossibilitando a confirmação da presença da dislexia.

Adiante temos algumas falas que exemplificam os posicionamentos ilustrados no gráfico:

Informante (3): sim...já::... você quer que fale?::... é um aluno que:: é começou no início do ano::... ele já era repetente:: é dois anos consecutivos... e::... ele (era) do segundo ano... e ele trocava muita/ia muito mal:: e trocava muitas letras::... e eu... a princípio pensei que poderia ser algum problema de visão... mas depois eu percebi que não::... que era algum:: problema mais profundo::... e eu é:: entrei em contato com a família... a família nesse momento foi muito presente::... e eles encaminharam a um... um neuro que foi encaminhado pr/um... pra uma fono... e daí percebeu-se a dislexia::... (o) que foi tratado::... e ele:: ficou bem...

Vemos neste relato que o aluno em questão apresentava uma dificuldade persistente e o conhecimento da professora e o apoio da família foi primordial para o encaminhamento e intervenção no problema.

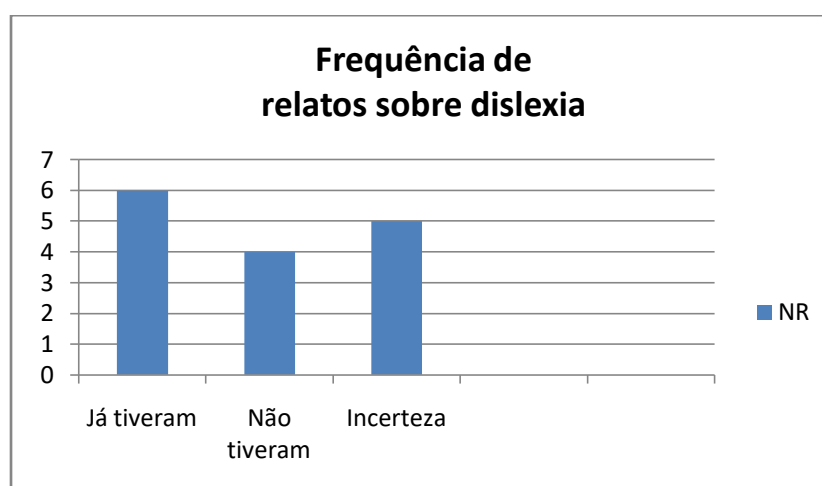
Informante (7): eu não posso dizer se eu tive um aluno disléxico... porque eu tenho dúvidas em relação a essa questão...



Observamos neste fragmento, a clara afirmação da informante sobre não possuir conhecimento suficiente para afirmar a ocorrência da dislexia.

A seguir temos o gráfico 2 onde vemos a demonstração das falas obtidas nas narrativas recontadas. Esses profissionais relataram se já ouviram algum colega de trabalho falar sobre experiências que já tenham tido com alunos disléxicos.

Gráfico 2 – Relatos sobre dislexia



Fonte: dados da pesquisa (2014).

No gráfico 2 vemos que 6 (seis) informantes disseram já ter escutado relatos de outros colegas sobre alunos com dislexia, 4 (quatro) disseram que nunca ouviram e 5 (cinco) não souberam responder, pois segundo a maioria deles, os colegas desconfiam ter tido, porém, sem a presença de um laudo de confirmação.

A seguir, temos ocorrências que exemplificam algumas respostas dadas demonstradas no gráfico 2:

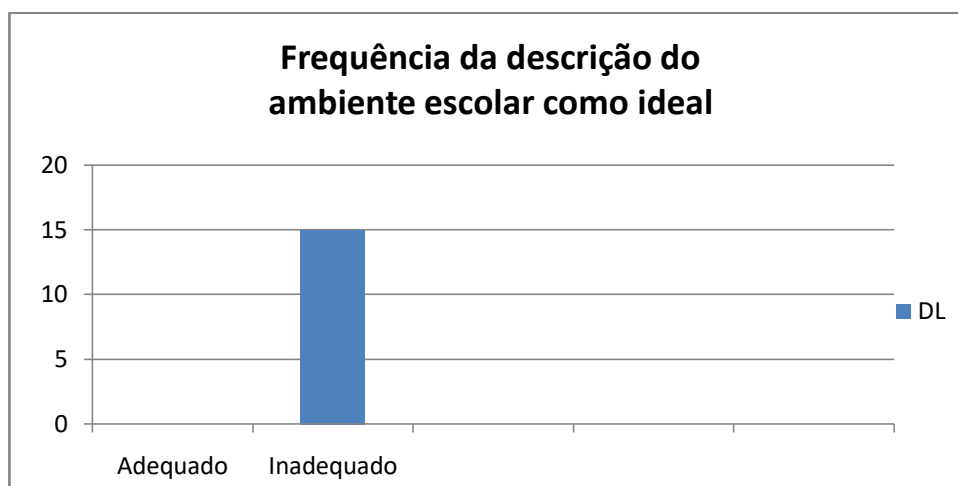
Informante (13): é as/as vezes assim em cursos que tocam sobre/sobre esse tipo de assunto:... de forma bem sucinta... então os próprios colegas um conversa com o outro:: e todos na mesma angústia... que acha que tem... mas não tem/não sabem se com certeza se são ou não:... porque não tem conhecimento...

Vemos nesta narrativa que a falta de conhecimento impossibilita o professor de encaminhar o seu aluno e dificulta que ele, na sala de aula, utilize atividades específicas como suporte para que os alunos superem ou amenizem suas dificuldades.



Temos a seguir o gráfico 3 que é referente à descrição de local, onde os informantes deveriam descrever como seria o local ideal para intervenção pedagógica/educacional voltada à alunos disléxicos.

Gráfico 3 – Relatos sobre dislexia



Fonte: dados da pesquisa (2014).

Na análise das falas do gráfico 3, vemos que nenhum professor descreveu a escola como um ambiente ideal para este ensino. Dentre as descrições colocadas, os 15 (quinze) entrevistados sugerem mudanças no ambiente escolar que segundo eles contribuiria para um aprendizado eficaz. Nestas sugestões vemos: sala com menos alunos, presença de uma equipe multiprofissional na escola, atendimento do disléxico com um momento coletivo e outro individualizado, necessidade de mais informações e recursos/estratégias de ensino adequadas.

Abaixo temos um relato que exemplifica a informação apresentada no gráfico 3:

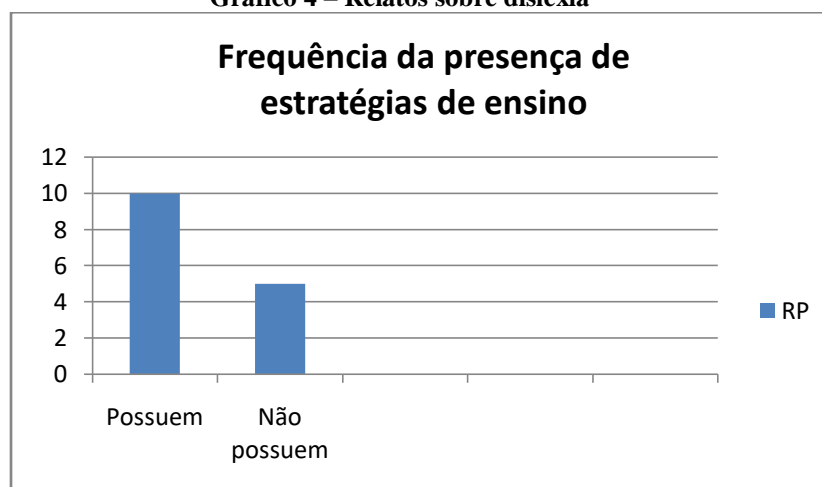
Informante (15): é:... eu não tenho a prática... como eu não tenho a prática... não vivenciei... nunca tive ninguém próximo que precisasse... nem pesquisei sobre o assunto... mas eu acredito que... seja um ambiente numa sala que... não seja nossa realidade de hoje... que seja com... trinta... quarenta... cinquenta alunos... se é um aluno que precisa de uma atenção especial... de uma atividade diferenciada ou mais um professor... então eu acho que o ideal seria uma/poderia ser dentro da sala de aula com alguns recursos que a gente poderia estar trazendo mas não com:: uma sala tão cheia como é a realidade da gente hoje... com menos:: alunos e com o apoio de um/de:: de alguém especializado... né? (que) conheça mais e possa ajudar...



Vemos neste fragmento que, segundo o informante, o disléxico necessita de uma atenção especial, que é importante que estes alunos estejam na escola, mas que o ambiente escolar atual normalmente não é ideal para o desenvolvimento de atividades voltadas aos alunos disléxicos.

No gráfico 4, temos representadas as falas dos professores sobre relato de procedimento. Eles deveriam descrever alguma estratégia de ensino, uma atividade para desenvolver com alunos disléxico.

Gráfico 4 – Relatos sobre dislexia



Fonte: dados da pesquisa (2014).

Vemos no gráfico 4 que neste relato obtivemos 10 (dez) repostas positivas, ou seja, os informantes possuíam alguma estratégia, e 5 (cinco) relataram não possuir estratégia, necessitando buscar quando tiver algum aluno disléxico.

A seguir temos algumas ocorrências que exemplificam as duas modalidades de respostas ilustradas no gráfico 4:

Informante (14): olha... eu fazia muito com esse menino... com Lucas... depois que eu percebi que ninguém tomou... que ninguém fez nada por ele:... eu percebia que ele ficava com vergonha... ele estava faltando as aulas por conta disso/porque ele lia e depois não lembrava mais:... e o que eu passei a fazer com ele foi o seguinte... eu deixava meia hora a mais um pouquinho... porque?... a escola é integral como aqui:... então ele ficava:: a gente ficava de sete e meia à onze e meia... e depois um outro horário de meio dia às quatro... uma/uma questão dessa você tinha meia horazinha de descanso né... e/e eles ficavam brincando e ele não brincava com ninguém:... como eu ficava o dia todo na escola... eu pegava ele/não tinha sala de leitura...



não tinha nada::... eu pegava ele um minutinho... e fazia uma produção de texto diferente... eu colocava uma folhinha... cortava a folhinha em partes... e ele tinha que ir montando a história conforme ele achasse que estava certo::... esse foi o procedimento que eu fiz com ele/muita leitura... tranquila... de uma forma/muita figura/eu usava muita figura com ele porque eu achava que com figuras ele dava mais certo do que a leitura propriamente escrita né?... foi isso que eu fiz com ele...

Neste relato vemos que esse aluno apresentava uma dificuldade persistente que por vezes foi ignorada. Neste caso a atenção da professora em perceber as atitudes do aluno e sua disponibilidade em buscar informações e estratégias pôde contribuir para o desenvolvimento e interesse do aluno.

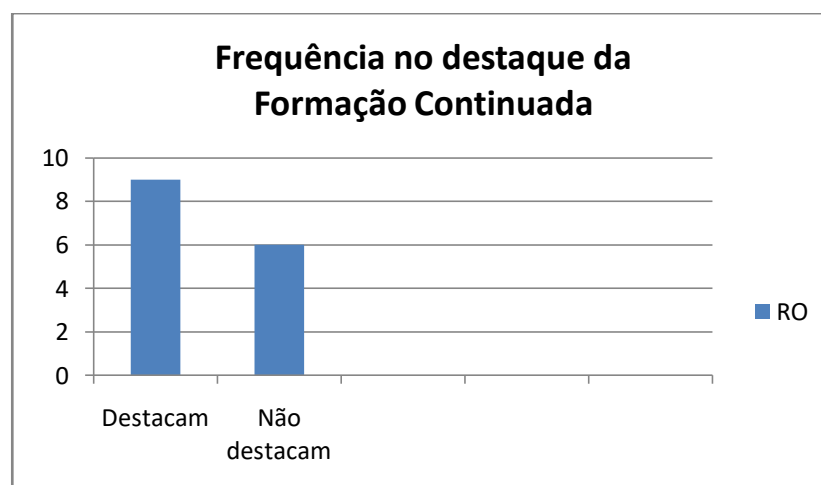
A seguir mais uma relato que evidencia a ocorrência das respostas citadas:

Informante (12): pois é é::... num/não saberia informar justamente porque eu não entendo muito bem o que é dislexia.... entendeu?

Neste caso, vemos que a informante afirma não conhecer estratégias de ensino para estes casos. Assim, a falta de informação a respeito até mesmo do que seria a dislexia, provavelmente, dificultaria à professora identificar alunos com esse distúrbio.

No gráfico 5, temos a análise referente ao relato de opinião. Os professores deveriam sua opinião sobre qual postura consideravam ideal para um professor que recebesse um aluno com dislexia ou percebesse (desconfiasse) que seu aluno é disléxico.

Gráfico 5 – Relatos sobre dislexia



Fonte: dados da pesquisa (2014).



Para a construção do gráfico 5 analisamos a ocorrência de respostas em que os informantes destacam a importância da formação continuada. Assim, temos que 9 (nove) destacaram a importância da formação continuada e 6 (seis) não destacaram essa necessidade, embasando suas respostas na importância de o professor informar a família e buscar suporte junto à Orientação Pedagógica da escola e de profissionais da área da saúde.

Abaixo temos exemplificadas algumas das falas que deram origem às informações acima ilustradas, de professores que destacaram a importância da formação continuada e outros que consideraram importante o destaque para outros aspectos:

Informante (2): a/mi... a minha opinião é que sem preparo nós num temos condição de enfrentar esse problema:: e sem a... a sociedade e a escola::... se a sociedade e a escola não não se juntarem e principalmente a escola os conselhos da escola vai ficar muito difícil solucionar porque... eu/e inúmeros... inúmeros profissionais da minha área... nós ouvimos falar... mas nós num sabemos o que que é... na verdade como lidar... por exemplo no meu caso eu lidava fazendo ortografia com ele:: é... reforçando o... o... as... as sílabas... reforçando as consoantes quando ele trocava... a paciência... que é a mãe de todas as virtudes::... foi es/u... u... no meu caso o que ((ruído)) eu achava que era dislexia... eu num tenho certeza... eu tratei desta maneira... mas sinceramente eu eu num tenho eu num tenho nem como... o que opinar em relação a isso... tenho apenas uma sugestão... faço apenas uma sugestão que as pessoas que... e podem existir cursos de... aperfeiçoamento né?... ((ruído)) na sua formação continuada o professor poderia ter essa opção di trava/di né?... as universidades... as faculdades poderiam se preocupar mais com essa questão...

Neste fragmento vemos a opinião do informante que destaca a importância da união entre escola e sociedade e a sugestão de o professor não apenas receber, mas buscar suportes que auxiliem lidar com as questões relacionadas à dislexia, citando a necessidade da formação continuada.

A seguir temos mais um relato que comprova as diferentes opiniões apresentadas:

Informante (8): a postura que a gente tem... é muito complicado... porque muitas vezes... foi o que eu falei... a gente acha que tem/de né? :: pede ajuda aos pais... pede ajuda a escola... e a gente não é correspondido:: e é você sozinho com aquela criança e com uma sala cheia:: então por mais que a gente faça... por mais que a gente se empenhe... que você der uma atividade/ndualizada a essa criança... é difícil você se dedicar a ela:: né?... então é claro que o



professor tem que ter um outro/lhar... tem que avaliar diferente.... dar uma avaliação diferente... mas ... que é difícil é:: pelo/né?... pela nossa realidade que a gente tem...

Neste fragmento, vemos que o informante destaca questões que dificultam neste processo de atendimento ao aluno disléxico, como falta de apoio da família e da escola, porém, não destaca a importância de o professor buscar informações através da formação continuada para auxiliar este aluno.

Nas informações demonstradas, evidenciamos que as falas dos informantes confirmam falta de conhecimento dos assuntos referentes à dificuldade de aprendizagem, o que impede, ou dificulta a intervenção educativa precoce. Percebemos também a insegurança de muitos professores ao lidar com o tema, demonstrando que algumas vezes não há o encaminhamento adequado e que o tratamento fica a cargo da “intuição”, rodeada de “achismos” que pouco contribuem com o objetivo educativo de formar indivíduos capazes de superar suas dificuldades, encarando os desafios do cotidiano enquanto cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo buscamos evidenciar de que forma os professores que atuam no Ensino Fundamental I, em escolas públicas de Campos dos Goytacazes/RJ lidam com a dislexia. Neste trabalho foi possível observar que os professores ainda não se sentem preparados para atuar na intervenção educativa dos problemas de aprendizagem, comprovando falhas existentes em sua formação inicial e continuada.

Além dos apontamentos demonstrados na bibliografia consultada que indicavam a dificuldade dos profissionais em lidar com problemas relacionados à aprendizagem, as falas das professoras e profissionais da educação, informantes da nossa pesquisa, demonstraram a necessidade de aperfeiçoamento na formação e informação dos profissionais, a fim de aprimorar o trabalho pedagógico frente às especificidades encontradas no espaço escolar.

Segundo Garcia (1999 *apud* Silva, 2013, p. 56), ao falar de carreira docente é preciso reconhecer que os professores, do ponto de vista do 'aprender a ensinar', passam por diferentes etapas, representadas pelas exigências pessoais, profissionais e organizacionais, sendo



imprescindível a investigação da prática dos profissionais de educação e das instituições educativas.

No contexto dos problemas de aprendizagem essa (re)construção do conhecimento torna-se essencial para a reflexão da prática, visando aprimorar a formação inicial e continuada do professor. Como vemos em José e Coelho (2002 *apud* Sampaio, 2011, p.111-112) se a criança estiver diante de professores bem informados, a dislexia poderá ser detectada mais precocemente, uma vez que a criança, desde pequena já apresenta algumas características que denunciam suas dificuldades, como a demora em: aprender a falar, fazer laço de sapato, reconhecer horas, pegar e chutar bola; além de atraso na locomoção, atraso na aquisição da linguagem, dificuldade na aprendizagem das letras, qual observado pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD).

Assim, percebemos a importância de repensar as práticas existentes no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que esse aperfeiçoamento profissional encontra um viés tanto na formação oferecida nos cursos de graduação, quanto na consciência do professor enquanto pesquisador e crítico, (re)pensando e (re)construindo sua prática, a fim de que o processo de construção do conhecimento não seja comprometido pelos percalços que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, é importante destacar que a busca em torno da capacidade dos profissionais em avaliar os distúrbios ou as dificuldades de aprendizagem não tem o objetivo de rotular, classificando os alunos em níveis diferentes, mas sua intenção é compreender os enfrentamentos visando aperfeiçoar o ensino, bem como os recursos necessários a essa aquisição. Assim, o professor deve estar não somente atento ao reconhecimento, mas capacitado a fim de um encaminhamento profissional e articulação de estratégias de ensino eficazes que contribuam na formação de seus alunos.



REFERÊNCIAS

ABD - Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/category/s2-o-que-e-dislexia/c12-definicao-de-dislexia/>>. Acesso em: setembro de 2014.

AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso de. (2004) *Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares*. Campinas, SP: Editora Alínea,.

CHABANNE, Jean-Luc. (2006) *Dificuldades de Aprendizagem: um enfoque inovador do ensino escolar*. Tradução: Regina Rodrigues. São Paulo: Ática.

LUQUETTI, Eliana Crispim França (Org.). (No prelo 2012) *A língua falada e escrita na Região Norte-Noroeste Fluminense*. Núcleo de Estudos Linguagem e Educação.

SAMPAIO, Simaia. (2011) *Dificuldades de Aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed.

SILVA, Aida Maria Monteiro. (2013) *A formação centrada na escola como estratégia institucional*. In: Gatti, B. A. (Org.) [et al.]. *Por uma política nacional de formação de professores*. 1. ed. – São Paulo: Unesp.

VARELLA, Noely Klein. (2001) *Fundamentos sociopsicolinguísticos e psicogenéticos da alfabetização*. SARAIVA, J. A. (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. - Porto Alegre: Artmed.

ZORZI, Jaime Luiz. (2003) *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed.



PRESENÇA-AÇÃO NA EAD: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO HUMANA NO CIBERESPAÇO E O CURSO DE LICENCIATURA EM TURISMO (MODALIDADE SEMIPRESENCIAL).

GODOY, Karla Estelita

Vice-coordenadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Turismo da Universidade Federal Fluminense (UFF), Professora do Curso de Bacharelado em Turismo da UFF e Coordenadora de disciplina do Curso de Licenciatura em Turismo (EAD) da UFRRJ e da UNIRIO.

karlagodoy@id.uff.br

255

CATRAMBY, Teresa Cristina Viveiros

Professora do curso de Bacharelado em Turismo e Licenciatura (EAD) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

teresacatramby@gmail.com

RESUMO

O artigo discute o conceito de presença numa educação que se distingue pela distância, a EAD. Considerando a presença como premissa para a formação humana, destaca a emergência de singular “modo de presença” no ciberespaço, intitulado “presença-ação”. Presença é ação capaz de criar e reinventar o novo, de construir conhecimento e, assim, ser a condição para que o sujeito se “presentifique”. Pensando o sujeito como aquele a exercer presença-ação, e refletindo sobre as condições que implicam sua presença não somente física – estar presente é um estado, uma disposição, um modo de estar e de agir no mundo – considera-se a ação, conceito desenvolvido por Hannah Arendt, como a condição necessária para que haja presença a distância e, conseqüentemente, formação humana no ciberespaço. O estudo aborda concepções empíricas sobre presença, a presença virtual e os suportes tecnológicos que propiciam sua emergência, discute alguns dos sentidos da presença na EAD e a relação do sujeito em ambientes educacionais do ciberespaço, como o do Curso de Licenciatura em Turismo (modalidade semipresencial). O trabalho se configura como um estudo teórico, que se propõe a gerar contribuições teóricas e epistemológicas para o campo da educação a distância, que resulta em efetuar análise crítica sobre a EAD e sobre quando a presença equivaleria à ação.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação Humana. Hannah Arendt.

ABSTRACT

The article discusses the concept of presence in education distinguished by distance, distance learning EAD. Considering the presence as a premise for the human development, highlights the emergence of singular "attendance order" in cyberspace, entitled "presence-action." Presence is action able to create and reinvent the new, to build knowledge and thus be the condition for which the subject is "being present. Thinking the guy like that to exert presence action, and reflecting on the circumstances involving their presence not only physical - being this is a state, a disposition, a way of being and acting in the world - is considered action, concept developed by Hannah Arendt, as the necessary condition for which there is presence on distance and hence human development in cyberspace. The study discusses empirical conceptions of presence, virtual presence and technological supports that favor its emergence, discusses some of the presence felt in the distance learning and the relationship of the subject in educational cyberspace environments, such as the Degree in Tourism Course (semi-distance modality). The paper is configured as a theoretical study, which aims to generate theoretical and epistemological contributions to the field of distance learning, which results in making critical analysis and when the presence equivalent to action.

Key-words: Distance education. Human Formation. Hannah Arendt.



INTRODUÇÃO

Na medida em que a Educação a Distância começava a se configurar como a esperança de um “novo paradigma educacional”, investigá-la mereceria cuidados especiais. Os textos sobre o assunto (de maioria entusiasta) não eram suficientes para esclarecer alguns aspectos, como o da interação do aluno no ambiente virtual, além de uma série de outros procedimentos pedagógicos e técnicos relativos ao cotidiano da EAD. Percebeu-se enorme distância entre a grande parte dos discursos que os educadores entusiasmados com a EAD propunham e aquilo que, de fato, a educação a distância era capaz de realizar. Problemas de diferentes ordens deveriam ser levados em consideração antes de se proclamar a EAD como um modelo tão promissor: desde os tecnológicos (ambientes virtuais deficientes, dificuldades de acesso e navegação na *Internet*, especialmente no Brasil) aos mais corriqueiros e velhos conhecidos na educação, como a relação professor-aluno (que agora se faria a distância), a escolha de métodos de ensino (que a própria especificidade do modelo exigiria), dentre outros. Em visita a alguns polos (denominados “ambientes presenciais”) e com acesso a alguns ambientes virtuais (as chamadas “plataformas”), foi possível perceber que a “interação” de que tanto se falava como prerrogativa da EAD não era uma característica corrente: ao contrário, se revelava tão excepcional que permitia mesmo que se colocasse em dúvida a realidade *prática* desse “novo paradigma”. Apesar da euforia pedagógica inicial, a EAD se enraizava muito mais pelos benefícios que uma política pública poderia gerar em relação a novas possibilidades de acesso aos meios formais de educação – o que tem seu inegável valor – e pelas vantagens mercadológicas que essa “modalidade de ensino” teria ao ser oferecida por diversas instituições de ensino superior como bem de consumo, do que propriamente por permitir (e se desejar) consistentes e revolucionárias transformações no modo de se fazer educação de qualidade no país. De fato, a qualidade na educação não pode estar atrelada a uma “tecnologia missionária”, mas sim a um conjunto complexo de ações políticas e pedagógicas, que fariam parte de um projeto de nação. Portanto a hipótese que começava a se delinear era a de que a EAD, tal como se implantando na conhecida realidade brasileira, talvez testemunhasse, não uma espécie de insurreição contra os modelos tradicionais de educação, como se poderia supor, mas a mera introdução de um meio ideal de prolongar uma educação de superfície, tecnicista e cognitivista.



Apesar dos objetivos econômicos e políticos que, incontestavelmente, se punham em jogo, quando o assunto era a “difusão e o acesso” à educação, pública ou privada, não se optou por tomar esse caminho para a investigação. Adotou-se, assim, perspectiva mais crítica diante do problema, que deveria ser anterior ao discurso ou à prática que já se desempenham na EAD. Era preciso interrogar sobre os próprios fundamentos que servem de base para a construção dos *sentidos* da Educação a Distância.

Na EAD, a ideia de distância só parece estar atrelada à possibilidade de ruptura com o espaço que separa aquele que deseja ter acesso à educação formal (independente do lugar em que se vive ou da hora programada para as aulas), daqueles que frequentam a universidade de modo “presencial”. Mas diferente de distância, é a condição de “não-presença”, algo que sequer estava sendo levado em consideração, senão por procedimentos formais para se verificar a frequência (presença/ausência) e a participação do aluno na realização de tarefas.

Contudo, o significado de “estar presente”, tanto nessa “nova geração da EAD” como nas anteriores (desde a correspondência ao rádio e à televisão), não tomou outra dimensão que não a da mera repetição de um padrão já bem conhecido. Se algumas teorias (como o construtivismo, por exemplo) se preocuparam com métodos e abordagens pelos quais o aluno poderia melhor aprender e construir conhecimento – independente do mérito dessa prática –, poder-se-ia supor também que a EAD levaria em conta a emergência de um novo e singular “modo de presença” que surgiria a partir do ciberespaço, que não poderia ser descartado como pressuposto teórico e/ou metodológico. Porém, poucas são as discussões a esse respeito, além do fato de que as políticas públicas de EAD, que se implementaram no Brasil, não se preocupam com essa ideia, mas sim com a realização de um objetivo prático: alcançar quem está distante (ou quem não está presente fisicamente).

Logo, pensar o sujeito como aquele que “está presente e exerce ação” é também – e não só – refletir sobre seu engajamento ou sobre sua postura ativa ou passiva diante do conhecimento. Todavia, é igualmente fundamental cogitar sobre as condições que implicam sua presença não somente física – uma vez que estar presente é um estado, uma disposição, um modo de estar e de agir no mundo.

Partindo desse princípio, considerou-se primordial refletir sobre o conceito de presença numa educação que se distingue pela distância (GODOY, 2009). E, para tanto, seria necessário



também verificar o que se considera como presença, na própria educação que, agora, passa a ser chamada de “presencial”, para, só então, se interrogar sobre os sentidos da presença na EAD.

Se a condição básica de construção das definições sobre a presença estava pautada na presença *física*, restaria supor que estar ou não presente seria mera contingência. Contudo, há de se ter algum outro tipo de presença para que a formação humana seja possível, e é exatamente isso que acaba por gerar uma inquietação investigativa. Se a presença não se resume a um estado de ocupação material ou virtual no espaço/ciberespaço, nem a um determinado modelo de comportamento para mais facilmente aprender, quais seriam os sentidos de presença que se deveriam considerar ao tratarmos da Educação a Distância? Haveria algum modo de presença peculiar para que se efetivasse numa educação que se qualifica pela distância?

Atentando para o fato de que várias acepções da palavra não dizem respeito exclusivamente aos significados ligados a uma ideia de presença física – seja de pessoas ou de objetos – não é preciso tomá-la igualmente apenas sob essa perspectiva. Estar presente é mais que se estar diante de alguém ou de algo, é, antes, uma atitude, uma ação ou mesmo uma reação.

Considera-se, assim, a presença como elemento fundamental para a educação, pois que, sem ela, nenhuma atividade existiria: a Educação é um conjunto de ações interligadas, pressupondo um estado de atividade do sujeito – seja do que “ensina”, seja do que “aprende”.

A Educação a Distância, atualmente, já possui significativo espaço na formação humana, sendo uma de suas características principais justamente a possibilidade de presença a distância. Se há tecnologias (instrumentos técnicos) capazes de detectar (ou simular) essa “presença virtual” de um estudante, era de se esperar que fosse possível também se identificar e se trabalhar com um tipo de presença necessário para que se efetivasse a educação e a formação desse aluno diante dessa nova perspectiva. Contudo, para além das estratégias pedagógicas já adotadas na educação para se julgar a participação do aluno como mais um dado avaliativo e dos ainda convencionais métodos de verificação da aprendizagem, não se elegeu, como indagação principal, aquela acerca dos sentidos dados à presença numa modalidade de educação que se caracteriza pela distância. Na nossa perspectiva, a EAD é uma modalidade pensada, em princípio, unicamente, de forma muito tecnicista, a partir de aspectos que levam



em conta, prioritariamente, apenas uma política de “democratização” irrestrita, que garantiria a todos o acesso aos meios formais de educação.

Então, com o intuito de colaborar com um maior entendimento e com o bom desempenho da EAD, o presente estudo se propõe a fornecer contribuições teóricas e epistemológicas que despertem, em professores e alunos, um olhar mais atento para um modo de presença que lhes permita mais condições de se tornarem sujeitos da educação (a distância).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo relaciona a ideia de presença com o que a filósofa Hannah Arendt denominou *ação*. Na obra “A condição humana”, Arendt designa as três atividades mais elementares da condição humana: o labor, o trabalho e a ação.

A atividade do labor não requer a presença de outros, mas um ser que “laborasse” em completa solidão não seria humano, e sim um *animal laborans* no sentido mais literal da expressão. Um homem que trabalhasse e fabricasse e construísse num mundo habitado somente por ele mesmo não deixaria de ser um fabricante, mas não seria um *homo faber*: teria perdido a sua qualidade especificamente humana e seria, antes, um deus [...]. Só a ação é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal nem um deus é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença de outros (ARENDDT, 2001, p. 31).

A ação é um meio de liberdade, que possibilita ao homem dirigir seu destino e revelar-se a si próprio como individualidade. Politicamente não existimos isolados, vivemos em sociedade, coexistimos, precisamos e temos a ideia do outro. Podemos pensar por conta própria, mas só podemos agir em conjunto. A capacidade de ação no espaço público depende de que os indivíduos desenvolvam relações de pertencimento a um grupo, comunidade que compartilha um destino, um projeto comum. Assim, segundo Hannah Arendt, a ação é um meio de liberdade, que só pode ser exercida em conjunto, e, para se efetivar, necessita de que haja um sentimento de pertença ao espaço público.

Desta forma, foi estabelecida uma correlação entre o conceito de ação em Hannah Arendt e aquilo a que estamos considerando como um modo de presença capaz de superar a distância e possibilitar a formação humana no ciberespaço. A partir deste aporte teórico, elaborou-se o conceito de “*presença-ação*” (GODOY, 2009).



Na obra “A condição humana” – em que examina as condições de existência do ser humano – Arendt procura entender o mundo moderno em contraste com o mundo clássico, grego e romano. Trata-se de ensaio filosófico sobre o agir público, o agir livre e em pluralidade, e, mais exatamente, sobre a *vita activa*, expressão latina com que Santo Agostinho se referia à ação quando relativa aos assuntos públicos e políticos, sendo esse termo por ela adotado para colocar em relevo toda uma tradição que se opôs à necessidade da ação. *Vita activa* significa, para Hannah Arendt, “a vida humana, na medida em que se empenha ativamente em fazer algo” (2001, p. 31), ou seja, a atividade do homem no mundo. Se a *vita activa* tem raízes permanentes no mundo dos homens e se todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos, nenhuma vida humana é possível sem um mundo que testemunhe a presença de outros humanos. E será justamente a ação a única atividade que, segundo Arendt, não poderá sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens.

Para Hannah Arendt, os homens distorceram a prática da ação, transformando-a em um instrumento útil de dominação. Se a ação é instrumentalizada e vira um produto, transforma-se em trabalho e o cidadão deixa de ser o “*homem da ação*” (2001, p. 157) para transforma-se novamente em *homo faber*¹. Fica preso às necessidades da vida e, portanto, não é livre.

A ação pode ser estimulada, porém jamais condicionada, diferentemente do labor e do trabalho. O labor é imposto pela necessidade do corpo, inerente à sobrevivência; o trabalho é organizado com o objetivo de obter determinado resultado útil, mesmo quando não exercido diretamente, mas realizado por outros, como serviçais ou escravos. A ação é um meio de liberdade, que possibilita ao homem dirigir seu destino e revelar-se a si próprio como individualidade.

A ação, na obra de Hannah Arendt, é uma das categorias fundamentais e representa não só um *medium* da liberdade, enquanto capacidade de reger o próprio destino, como também a forma única da expressão da singularidade individual. [...] A ação é a fonte de significado da vida humana. (LAFER, 2001 p. 345).

Arendt afirma que a ação é a casa da política e a atividade mais nobre que um homem pode exercer.

¹ Os gregos distinguiam muito bem essas três esferas e não as sobrepunham. Na sociedade moderna, as três esferas estão interpenetradas e bastante imbricadas, sendo a ação a atividade que tem cada vez menos chance de ser exercida.



O animal socialis, através da *phronésis* (que é capacidade de julgar numa dada situação, além de ser uma virtude centrada no conceito de bem), age tendo como fim a própria ação [...]. Visa ao bem da comunidade, busca o exercício das virtudes, seu próprio aperfeiçoamento e, conseqüentemente, a felicidade. (ARENDDT, 1994, p. 59).

Politicamente não existimos isolados, vivemos em sociedade, coexistimos, precisamos e temos a ideia do outro. Podemos pensar por conta própria, mas só podemos agir em conjunto. “O homem não foi feito para o isolamento, e não existe uma ação isolada”. (PROJETO FILOSOFIA, em meio eletrônico, 2008). Tal proposição entra em conflito com o mundo moderno, na medida em que é justamente o isolamento uma das características mais marcantes do sujeito na Modernidade².

Assim, ao contrário de outras atividades, a ação jamais é possível no isolamento. “Estar isolado é estar privado da capacidade de agir”. (ARENDDT, 2001, p. 201). Por essa razão, a faculdade da ação é o que faz do ser humano um ser político e único no planeta. A ação

o capacita a reunir-se a seus pares, agir em concerto e almejar objetivos e empreendimentos que jamais passariam por sua mente, deixando de lado os desejos de seu coração, se a ele não tivesse sido concedido este dom – o de aventurar-se em algo novo. (ARENDDT, 1994, p.59).

Na Antiguidade, a *polis* era o espaço público em que os homens viviam “livres e entre iguais”. Os habitantes da *polis* eram livres na medida em que podiam se liberar das atividades voltadas exclusivamente para as necessidades de sobrevivência, que eram o trabalho e o labor, para se dedicarem à ação e ao discurso – que, longe de se oporem, se humanizavam na construção democrática.

Mas a capacidade de ação tanto quanto o peso das palavras no espaço público vêm-se tornando alvos de questionamento: até que ponto o humano ainda pode construir-se como ser singular e como membro de uma pluralidade, sem se tornar o sujeito isolado da Modernidade?

No espaço público que somente a ação humana pode engendrar, o sujeito inventava-se como singularidade à medida mesmo que se descobria membro de uma pluralidade: no entanto, é insofismável que, na Modernidade, a vida

² Tal aspecto, por ser considerado extremamente relevante, no que tange aos questionamentos relacionados com a temática proposta, mereceu, na tese que deu origem a esse artigo, desdobramento especial, apresentado em um subcapítulo intitulado “O sujeito isolado na Modernidade”.



comum tornou-se menos e menos ocasião de compartilhamento de experiências, para enfatizar crescentemente [...] o isolamento do sujeito no seio da massa. Perdido em uma igualdade que não revela originalidade, mas uniformidade, o sujeito moderno substituiu a ação pelo comportamento estereotipado. Espera-se contudo que seu herdeiro, o cibercidadão, recupere o ânimo e a iniciativa perdidos, encontrando na interatividade um novo horizonte de atuação individual. (VALLE; BOHADANA, 2009, p. 15).

A interatividade, correntemente definida como a capacidade tecnológica de atendimento a uma ação do ser humano, abriria, assim, novas perspectivas para um tipo de atuação que, respondendo pelo nome de “interação” (relacionamento entre pessoas) passaria a marcar modos de subjetividade e de presença muito próprios, típicos do ciberespaço. Mas, para que o ciberespaço pudesse ser considerado como o equivalente contemporâneo do espaço público tradicional seria preciso que aí os indivíduos desenvolvessem relações de pertencimento a um grupo, comunidade que compartilha um destino, um projeto comum.

Mas isso talvez não seja tão simples assim,

pois no ciberespaço – ao menos no que toca à terminologia – aceita-se facilmente a impregnação da ação pela atividade: o que se leva em conta já não é a natureza *política* do ato compartilhado, capaz de engendrar novas realidades comuns, mas justamente a possibilidade de prosseguir uma trajetória pessoal sem maiores obstáculos ou delongas. (VALLE; BOHADANA, 2009, p.15)

Não se pode prescindir da esfera pública: sem o espaço da convivência, é impossível estabelecer a realidade do *eu* ou do mundo circundante. Então, se é nessa esfera que os homens convivem entre si e realizam a ação, até que ponto se poderia afirmar o ciberespaço como uma esfera pública de convivência? Seria perfeito se afirmássemos que, diferentemente de outras formas de se fazer educação, na EAD, o sujeito não está isolado, mas convivendo, trocando ideias, ainda que, a distância, entre os que considera como seus iguais. Mas corresponderia isso à realidade?

Mas também não se pode dizer que o cidadão esteja tão à margem da rede, que é o ciberespaço. Ele está presente de algum modo. Segundo Castells (2003, p. 40) as redes interativas de computadores têm crescido exponencialmente, e, pode-se imaginar que, aos poucos, a maioria dos integrantes da sociedade acabará por fazer parte desse espaço, por escolha ou não.



Contudo, fazer parte não significa o mesmo que estar presente, atuante, pois não necessariamente o sujeito se sentirá livre para fazer suas opções, será capaz de realmente agir em rede ou estabelecerá relações de pertencimento requeridas para a instituição de uma coletividade no ciberespaço. No nosso entender, o sujeito que reunisse essas condições de liberdade, ação em conjunto e pertencimento estaria exercendo modos plenos de presentificação na rede, ou seja, haveria um modo de presença que estaria para além da presença física e das possibilidades geradas pela técnica.

Segundo Hannah Arendt, a ação é isso: um meio de liberdade, que só pode ser exercida em conjunto, e, para se efetivar, necessita de que haja um sentimento de pertença ao espaço público. Ora, desta forma, como já mencionado, estabelecemos uma correlação entre o conceito de ação em Hannah Arendt e aquilo a que consideramos como um modo de presença capaz de superar a distância e possibilitar a formação humana no ciberespaço. Esse modo de presença chamamos “*presença-ação*”.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

Não existe uma presença que englobe todos os sentidos, já que várias podem ser as maneiras de se estar presente. Contudo, buscamos analisar as características que julgamos ser imprescindíveis para haver, na educação a distância, um sentido de presença favorável à formação humana.

Apoiamo-nos no conceito de ação para elaborar o que definimos como presença-ação, entendendo-a como uma presença diretamente relacionada com as condições sem as quais não poderá haver ação: a liberdade, o agir em conjunto e o pertencimento.

Caberia, agora, analisar até que ponto se pode detectar esse modo de presença na educação a distância. Para fazê-lo, partimos do princípio segundo o qual quem manifesta a presença é um sujeito, o sujeito da ação. Consideramos que os sujeitos envolvidos na educação a distância são “atores sociais”, agentes capazes de gerar intervenções significativas na sociedade.



Os atores sociais que participam do processo educacional serão, assim, justamente aqueles que poderão nos revelar os tipos de presença produzidos na EAD. Dão vida à Educação a Distância estudantes, professores, tutores, coordenadores, designers instrucionais, ilustradores do material impresso e tantos outros profissionais que compõem a equipe e que estão envolvidos na concepção desse programa de educação. Concentremo-nos, porém, nas figuras de dois atores considerados como foco principal do processo educacional: o professor e o aluno.

Os professores (sejam os conteudistas do material didático ou os coordenadores de disciplinas) agora estão apartados dos estudantes. O professor conteudista, por exemplo, se transformou em texto, na medida em que sua aula agora passa a ser escrita (em suporte material ou virtual). Essa passa a ser uma relação totalmente mediada, seja pelo texto (do conteúdo das aulas), seja pelos tutores ou outros atores, que têm, por exemplo, a função de fornecer informações sobre os alunos para os professores. Essa se configura, por que não dizer, como uma relação asséptica, em que os dois atores – professor e aluno – acabam por se distanciarem em diversos sentidos, não só o físico.

Há quem defenda que essa “nova forma de presença” do professor – agora comumente entendido como “um texto” – descentraliza o saber, que sempre fora tão calcado na figura do mestre, e o transfere para a autonomia do aluno. Ainda que essa seja uma abordagem pedagógica bastante desejada, teme-se que ela acabe por não se efetivar na prática. Como vimos, pelo próprio hábito, grande parte dos alunos frequenta os polos da EAD, interessados no contato direto com os tutores presenciais, a fim de esclarecerem dúvidas e obterem “explicações” sobre os conteúdos. Sem entrar na seara da preparação insuficiente e da inexperiência (ainda bastante reveladora) de boa parte dos tutores – isso também sem falar na remuneração tantas vezes aquém de seu efetivo trabalho –, esse procedimento induz, como já destacamos, à formação de “salinhas de aula convencionais”, espalhadas por várias localidades do país – que configuram um 3º grau precarizado em muitos aspectos. São especialmente procuradas para preencher diversos tipos de lacunas, que variam de dificuldades de acesso pessoal à *Internet* (por questões técnicas, operacionais e mesmo falta de intimidade com o meio, não conseguindo, assim, acessar o material didático na rede ou estabelecer interlocução com os



tutores *online*) ou, não raras vezes até, pelo fato de o estudante querer mesmo aquilo que ele chama – e que todos nós conhecemos por – “aula”!

Entendemos que a complexidade – desde sempre existente – da relação professor-aluno não tende a ser superada pela distância em que agora esses dois sujeitos se encontram, mas sim disposta e intensificada sob uma tensão nem sempre clara. As atuações desses sujeitos não se cruzam facilmente, e, portanto, torna-se extremamente difícil analisar a relação entre eles.

Então, até que ponto as três condições da presença-ação poderiam ser percebidas em suas atuações?

Começamos pela condição da liberdade. Como vimos, ela é entendida como a capacidade de o homem gerir seu destino, e, por isso, criar o novo e revelar-se como individualidade, singular e ao mesmo tempo plural. Poder-se-ia considerar que a liberdade passaria a existir no momento em que os atores pudessem se despojar de suas referências ligadas à “sala de aula presencial”, por exemplo, estabelecendo outro tipo de relação com o espaço (agora ciberespaço). Estariam, assim, “libertos” de algumas amarras tantas vezes prejudiciais à nova dinâmica que se apresenta. Se no discurso da EAD se encontra uma clara disposição em modificar os parâmetros e modelos anteriores, os atores sociais, cada qual com suas atribuições, deveriam adentrar pela esfera da criação do novo, propondo novas formas de ação e manifestando um modo de presença que não tivesse grandes comparações com o papel que exerciam anteriormente. Como exemplo, temos a figura do tutor³, que passa a funcionar como uma espécie de interface entre o professor e o aluno. A presença desse novo ator social modifica toda uma concepção educacional, perpetuando, ao nosso ver, certo distanciamento entre professor e aluno. Ainda que, em vários sentidos, essa distância também possa existir no presencial, ela passa a ser agora condição instituída na EAD. A singularidade desse processo está justamente na diferença do modelo que sempre fez da relação professor-aluno algo de fundamental importância. Seja quando acontecia de modo autoritário seja quando democrático, a relação entre esses dois atores era considerada crucial, especialmente nos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, os tutores (*online* e presencial) da EAD passaram a ser os prioritários (quando não únicos) elos entre o professor e o estudante, ou melhor, entre o

³ O modelo de tutoria dependerá de cada instituição – muito embora se assemelhe bastante, na maioria das instituições pesquisadas. Cumpre ressaltar que nossos exemplos e concepções estão pautados no modelo adotado pelo CEDERJ – Consórcio de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro.



conteúdo e o estudante, uma vez que o professor agora revela sua atuação de forma textual. Assim, precisar-se-ia reconfigurar toda uma concepção pedagógica construída sob o modelo presencial. A maioria esmagadora dos profissionais que atuam como professores na EAD não foi formada pela educação a distância, bem como se pode afirmar que todos os estudantes também concluíram a educação escolar pelo modelo presencial. Não será de se espantar que esse quadro mude nas próximas décadas. Mas, por enquanto, a realidade que se apresenta é híbrida e bastante se difere dessa perspectiva. Ainda que a EAD opere legalmente pelo modelo semipresencial, ele não se enquadra no caso, pois é apenas uma mistura necessária para garantir mecanismos mais confiáveis de avaliação e de suporte tecnológico para os que dele necessitam.

Tal exemplo da relação professor-aluno pressupõe a existência de um grau de “liberdade”, no sentido em que adotamos o conceito, mas também de autonomia, de produção de novos significados, de construção de diferentes identidades, que se singularizam e se pluralizam dentro do que, em princípio, se mostra como proposta educacional. Contudo, apesar de a condição da liberdade ser encontrada nesse aspecto, isso não significa que seja só algo positivo. Ao contrário, pode por vezes se manifestar como danoso à formação humana. Longe de esse ser um discurso conservador, do ponto de vista de uma espécie de defesa e supervalorização da presença do professor, o que está em jogo não é a aversão à novidade, mas o consentimento – tantas vezes passivo, acrítico ou mesmo sem perspectivas alternativas ao modelo imposto – dos educadores. Ainda que hoje o tema seja pauta em diversos trabalhos acadêmicos, a distância entre o professor e o aluno está posta. Não nos tem parecido possível repensar essa lógica na EAD tal como ela se apresenta atualmente, e, assim, só a partir daí, que se têm dado as discussões.

Então, ao que chamamos de liberdade, corresponderia essa mudança de sentidos. Já se pode delinear um novo modo de presença, que, nesse caso, significa a presença do professor em forma de texto. Contudo, se esse novo modo já se configura como uma presença-ação, capaz de colaborar com a formação humana, ainda não se pode precisar. Entendemos que, para isso, não bastaria uma mudança de formato da relação professor-aluno, mas sim uma mudança de concepção pedagógica. Enquanto se aposta numa visão que só enxerga os aspectos cognitivos desse processo, voltados quase que exclusivamente para uma aprendizagem mais tecnicista, talvez fique de fora até mesmo a função social da educação, que pressupõe a apropriação, pelos



indivíduos, do conhecimento e dos valores necessários à vida humana. Contudo, ainda que seja impossível proclamar uma formação humana integral, pela contradição entre discurso e prática que se revela (especialmente nas sociedades atuais) por fatores como a velha conhecida desigualdade social e pela impossibilidade de uma educação totalmente livre, cidadã, participativa e crítica para todos, haveria que se cuidar de uma educação que nos formasse para a construção de uma nova sociedade. Como dito, isso não significa uma defesa à presença física do professor frente ao aluno, como se nisso residisse toda a garantia da formação humana, mas sim a tentativa de se estabelecer uma presença-ação libertária em torno da relação entre esses atores sociais. Consideramos que a humanidade se forma na relação com o outro e que professor-aluno são parte desse processo. Assim, sendo o conteúdo disciplinar é a única forma de relação entre tais sujeitos, limitamos a ação entre ambos, tornando-a desencarnada e burocrática. Entendemos, assim, que a EAD não criou exatamente um “modo de presença” em que a liberdade – pelo menos da perspectiva que a procurávamos – se efetivasse, mas sim alargou a distância da formação entre humanos. Talvez, sabendo disso, foi a figura do tutor que se pôs no lugar que ficara órfão de sentido, que, não à toa, o próprio sujeito já se propôs a ocupar.

A segunda condição, para que haja presença-ação, é o agir em conjunto, uma vez que não seria possível agir isoladamente, mas sim com a constante presença dos outros. Diretamente ligada ao sentido de pertencimento – outra condição da presença-ação –, ela demandará, ainda por cima, uma ação política no espaço. Só seria possível agir em conjunto quando os sujeitos se dispusessem a lidar com sua identidade de forma plural, entendendo essa ação como um bem comum à sociedade.

Os atores sociais da EAD, portanto, devem estar cientes da relevância da coletividade para a construção do homem livre. Agir em conjunto significa a possibilidade de existência de um espaço público, de uma presença atuante dos sujeitos, ou seja, de uma presença-ação.

Ao enveredarmos pela discussão proposta sobre os atores sociais escolhidos, poder-se-ia considerar que a relação professor-aluno está um tanto apartada desse sentido da construção de um espaço de ação conjunta. Agir conjuntamente pressupõe estar em uma relação que vai sendo construída mutuamente. Mas se o professor já está “dado” e o que se espera do aluno também, praticamente não há o que ser construído junto. Pressupõe-se, ao contrário, que



o aluno será capaz de elaborar-se como um sujeito autônomo antes mesmo de ter construído sua autonomia – como se ela pudesse existir por geração espontânea ou por demanda.

Não se está falando de uma presença física como a solução dessa problemática. Se assim o fosse, a educação presencial seria algo perfeito. A presença aqui requerida seria aquela capaz de construir um espaço de interlocução, de interação, de ação. Ao nosso entender, para além da distância entre professor e aluno instituída na EAD, os mecanismos tecnológicos existentes também não garantem a produção desse espaço. Fóruns, *chats*, trocas de mensagens são subutilizados (até mesmo não utilizados!) em muitas plataformas. Os coordenadores de disciplinas acessam a produção dos alunos por esses meios, mas serão os tutores *online* que mais intermediarão de fato essa relação. Na plataforma, esses deveriam ser os espaços a viabilizar a presença dos diversos participantes, retirando-os de um isolamento (sem interação, ou seja, sem a relação sujeito-sujeito) e alçando-os à produção de um espaço público, de trocas, ações conjuntas de construção coletiva. Entendemos que, ao ser assim, possibilitar-se-ia uma presença-ação entre os sujeitos envolvidos, que somente se efetivaria na medida em que houvesse o que chamamos de “agir em conjunto” – ação que modifica os sujeitos.

Consideramos a EAD, nesse sentido, isoladora. A sala de aula presencial, apesar dos inúmeros problemas que se forjam tradicionais – ao serem hierárquicas e pouco democráticas –, viabiliza um espaço agregador, seja entre os próprios alunos ou entre eles e o professor. Daí pode surgir (ou não) o espaço público, mas, pelo menos, esse espaço de convivência está acessível. No caso da EAD, esse espaço poderia ser na rede – e por vezes até o é, ainda que pouco explorado ou de forma insuficiente – contudo é nos polos que essa socialização vem-se efetivando. Assim, os alunos se conhecem e se encontram justamente no espaço presencial. Se fosse uma deficiência de *layout* ou de funcionalidade mal resolvida da plataforma, bastaria adaptá-las (como já está sendo feito) aos modelos de *sites* de relacionamento – considerados mais “amigáveis”. Além de a natureza e o propósito entre ambas serem bem diferentes, não notamos que haja efetivamente um compromisso de se criar um “espaço público de ação conjunta” em redes como essas. Contudo, uma plataforma de natureza educacional deveria se preocupar inteiramente com esse sentido político. Assim, novos modos de presença emergiriam, e a distância e o isolamento entre os sujeitos poderiam ser desfeitos ou diluídos nesse momento.



Resta-nos, agora, analisar a terceira condição: o pertencimento – sentido que vinculará os atores sociais a uma rede, uma vez considerada como um espaço público. Tal questão mereceu largo desdobramento no seu estudo de origem ao tratar da discussão entre a ideia de um sujeito em rede em contraste com o sujeito isolado da Modernidade. Baseados nessa discussão, o sentido de pertencimento na EAD poderia ser questionado. Muito se argumenta sobre os vínculos (especialmente afetivos) que o estudante deverá estabelecer para que se sinta parte da rede, e conseqüentemente se ligue a ela não só como um integrante, mas também como seu coprodutor. Mas, para isso, os atores sociais deverão estar ancorados sob o paradigma do “sujeito em rede”, e o que se coloca como dúvida é se o sujeito da educação realmente preenche os requisitos que lhe são exigidos.

O exemplo que parece ilustrar bem essa ideia é o já citado: os estudantes (e professores) que atuam na EAD podem estar ainda mais isolados de um convívio tão necessário para que haja formação humana. Agora dito de outra forma, sob a perspectiva do sentido de pertencimento à rede, diferentemente dos *sites* de relacionamento, os ambientes *online* na EAD, apesar de possuírem várias das ferramentas de interação neles utilizadas, não parecem fornecer aos estudantes um espaço propício à construção de vínculos. Primeiro porque a multiplicidade de informações assíncronas já não permite que tarefas extras sejam desempenhadas na rede. Levando em consideração que a falta de tempo é uma das mazelas na contemporaneidade, o estudante entra no ambiente, realiza os procedimentos (que não são poucos) e, no máximo, interage em fóruns (também assíncronos) de debates sobre os assuntos relacionados à disciplina em curso. Alguns deles acabam estabelecendo os chamados laços fracos, que podem vir até a se intensificar por troca de contato em outros ambientes virtuais. É mesmo nos polos presenciais que os laços fortes começam a se intensificar, ou seja, diante do tipo de presença mais comum que pode existir: a física. Temos que considerar, então, que a presença física carrega virtualidades e que a técnica está perdendo a oportunidade de se potencializar e gerar também virtualizações.

Nos últimos tempos, muito foi investido no *layout* de plataformas para que adotassem um formato mais interativo e “familiar”, gerando, assim, uma aceitação mais rápida e uma identificação mais fácil por parte de seus frequentadores. Essa iniciativa talvez colabore para uma melhor adaptação dos ambientes *online* da EAD, tornando-os mais aprazíveis. Contudo,



considera-se que não será dessa forma que se garantirá o sentido de pertença ao espaço ou mesmo ao grupo, sem contar que as plataformas (ainda) sequer conferem uma interação síncrona capaz de produzir a imersão necessária para provocar uma maior sensação de pertencimento.

A liberdade, o agir em conjunto e o pertencimento denotam ações que são capazes de revelar uma presença muito própria do sujeito, uma disposição e um modo de atuar no espaço social com “imprevisibilidade”, “criação do novo” e “presença dos outros” – frisamos: características do conceito de ação em Hannah Arendt. E o que desejamos aqui evidenciar foi tanto a ausência de uma reflexão teórica sobre a ideia de presença – uma vez que a educação agora também seria a distância –, quanto o fato de que o pressuposto “dar acesso” não implica necessariamente a ideia de formação humana.

Sob a nossa perspectiva, o ser humano precisa da educação, pois é ela uma das dimensões da cultura que o torna e o constitui como humano. Não se trata de uma “fôrma” para moldá-lo, ao contrário, é algo da ordem da liberdade, que o libertaria, dar-lhe-ia a sensação de pertencimento ao grupo – uma vez que é construída coletivamente – e, por consequência, revelaria em grande parte o sentido de agir em conjunto com os outros homens.

Podemos acrescentar, a partir disso, que a formação humana se dá nas relações que os seres humanos estabelecem, uns aos outros se construindo mutuamente, e ninguém se fazendo sozinho, solitariamente. A formação humana, nesta perspectiva, é solidária: ela se dá nas interações sociais, no agir em conjunto e no sentido de pertença ao grupo. No humano, não é possível dissociar sua dimensão biológica da cultural, bem como também não o é desatrelar a individual da social. E é nessa relação que o ser humano é formado.

Note-se, então, que nossa linha de pensamento nos conduziu a lugares comuns que revelam a conexão entre o conceito de formação humana e o conceito de presença-ação, bem como as suas condições da liberdade, do pertencimento e do agir em conjunto. Formar-se humano indica uma ação, cujo agente só pode ser o próprio sujeito.

Então, a educação que pressuponha a formação humana, e não apenas os aspectos instrucionais e institucionais que a compõem, necessita de investimento formativo que privilegie, acima de tudo, o ser humano.



Tomar a presença-ação como um sentido para a Educação a Distância é uma tentativa de se construir formação humana no ciberespaço, na medida em que essa nos parece, ainda, uma ação um tanto distante.

FORMAÇÃO HUMANA E CURSO DE LICENCIATURA EM TURISMO

Como objeto empírico deste estudo, a fim de se pensar a formação humana e analisar a relação do sujeito em ambientes educacionais do ciberespaço, foi escolhido o Curso de Licenciatura em Turismo (modalidade semipresencial), oferecido pelo Consórcio CEDERJ. Embora o referido curso tenha servido de base para se verificarem dados e hipóteses, apenas buscamos, para este artigo, situá-lo brevemente.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cursos de Licenciatura, observam-se dois aspectos, que servem de base para a construção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e devem ser considerados na concepção da sua matriz curricular (cujos objetivos são oportunizar a formação de um profissional com habilidades didáticas que articulem saberes teóricos com a prática): a pesquisa e o uso de novas tecnologias.

Com relação à pesquisa, as DCN, de 2001, apontam que a atuação prática deve possuir dimensão investigativa e constituir uma forma, não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. No que diz respeito à utilização de tecnologias, a ideia é que estejam de acordo com novas demandas educacionais, uma vez que há crescentes e contínuos interesse e necessidade de inserção do computador nos processos de ensino e aprendizagem, com o objetivo de proporcionar aos futuros professores meios de reconhecer, avaliar, explorar e aplicar as possibilidades oferecidas pelos computadores e redes de comunicação, na sua prática educacional.

Sendo assim, a pesquisa e as novas tecnologias devem permear a formação do licenciado, possibilitando que este contribua com a produção de conhecimento na sua área. Os PPCs podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. Logo, não existe modelo único de Educação a Distância, pois a



natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos alunos são os elementos que deverão definir a melhor metodologia e as tecnologias a serem utilizadas. Entretanto, o uso da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma proposta pedagógica que garanta aos alunos efetiva interação no processo de ensino-aprendizagem, que respeite as diferenças culturais e que possibilite a construção de conhecimento.

No caso do curso de Licenciatura em Turismo ainda existe um duplo desafio: sendo um curso de formação de professores a distância, considera-se que os elementos apontados como fundamentais para uma presença-ação deveriam estar de acordo não só com a proposta pedagógica do curso, mas também com o processo de formação dos alunos como futuros professores, em igualmente novos ambientes de formação, como, por exemplo, os a distância. Outro desafio é a própria concepção do curso de Licenciatura em Turismo, que necessita ser repensada à luz dessa discussão.

CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao embasarmos teoricamente essa concepção de presença, tomamos a *liberdade*, o *agir em conjunto* e o *pertencimento* como critérios de análise para se definir a presença-ação no ciberespaço e, mais precisamente, na EAD. Tais critérios ajudam-nos a configurar o que dá sentido à ideia de presença que procurávamos. Liberdade, agir em conjunto e pertencimento denotam ações capazes de revelar uma presença muito própria do sujeito, uma disposição e um modo de atuar no espaço social com “imprevisibilidade”, “criação do novo” e “presença dos outros” – características do conceito de ação em Hannah Arendt. Dessa forma, a teríamos como resposta à problemática levantada, que procurou refletir sobre qual seria o modo de presença mais apropriado para que se efetivasse uma educação a distância, pois se a presença continuar a ser tratada sem que se levem em conta os critérios que fazem dela algo capaz de produzir formação humana, o sujeito da educação continuará muito distante desse objetivo.



REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. (2001) *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

CASTELLS, Manuel.(2003) *A sociedade em rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra.

GODOY, Karla Estelita. (2009) *Formação humana no ciberespaço: os sentidos da presença na educação a distância* / Karla Estelita Godoy, 2009. Orientador: Lílian do Valle. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

GUIMARÃES JR., Mário J.L. (2006) Sociabilidade no ciberespaço: Distinção entre plataformas e ambientes. *In: 51ª Reunião Anual da SBPC – PUC/RS, julho de 1999*. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~guima/papers/plat_amb.html>. Acesso em: 14 out. 2006.

PRETTO, Nelson de L. (2003) Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. *In: BARRETO, Raquel G. (Org.). Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. p. 29 – 53.

VALLE, Lílian do; BOHADANA, Estrella. (2009) *O quem da EAD*. Rio de Janeiro. Mimeo.



JORNALISMO E MÍDIAS SOCIAIS: UMA ANÁLISE SOBRE A ALTERAÇÃO DAS ROTINAS PRODUTIVAS NO MEIO ON-LINE

NUNES, Milena Ferreira Hygino

Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Bolsista CAPES

E-mail: milena.hygino@gmail.com

MACIEL, Ruana da Silva

Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

E-mail: ruanamcl@gmail.com

CORTES, Tansise Paes Bóvio Barcelos

Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Bolsista FAPERJ

Email: tansiseboviorp@gmail.com

TAVARES, Mary Jeanne Gomes Viana

Mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Bolsista CAPES

Email: maryjviana1@gmail.com

RESUMO

Desenvolve-se este artigo com o objetivo de analisar a influência que as mídias digitais exercem sobre as rotinas produtivas no jornalismo on-line. Para isso, toma-se como ponto de partida a teoria do *Newsmaking*, que concebe as notícias como construção da realidade, dando importância às condições de produção das notícias – ponto crucial a se considerar, uma vez que, no mundo on-line, as atualizações são constantes e o fluxo informativo intenso, além da possibilidade de interação simultânea (ou quase) entre jornalistas e leitores. Neste trabalho, apresentam-se algumas concepções do ciberespaço como ambiente de interação e comunicação, a mídia digital e suas extensões, o jornalismo on-line, dentre outras, evidenciando-se características como interatividade, hipertextualidade, espaços e tempos mutantes e as trocas de papéis entre emissor e receptor para ratificar como essas especificidades vêm alterando as formas de comunicação/interação, sobretudo o exercício jornalístico.

Palavras-chave: Jornalismo on-line. Redes sociais digitais. Rotinas produtivas.

ABSTRACT

This paper aims analyze the influence that digital media have on the productive routines in online journalism. For this, the theory of News making is take as a starting point, which sees the news as construction of reality, giving importance to the news production conditions - crucial point to be considered, since, in the online world, updates are constant and the information flow is intense. Besides of the possibility of simultaneous interaction (or so) between journalists and readers. In this paper, is present some conceptions about cyberspace, as interaction and communication environment, digital media and its extensions, online journalism, among others, demonstrating characteristic like



interactivity, hypertextuality, spaces and changing times and the exchange of roles between sender and receiver to ratify how these specificities are changing forms of communication / interaction, especially the journalistic exercise.

Key words: Online journalism. Digital social networks. Productive routines.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do jornalismo sempre sofreu influências tecnológicas e sociais. O surgimento da televisão, do rádio e, por último, da internet fez com que o ofício se adaptasse aos novos veículos de comunicação, ajustando suas técnicas redacionais de acordo com o perfil de cada um deles. A internet tornou a comunicação multimídia, o que explica a profusão de trocas de mensagens on-line, participação em listas de discussões e inserção em redes sociais digitais.

O advento da comunicação mediada pelo computador muda profundamente as formas de organização, identidade, conversação e mobilização social. Assim o ciberespaço possibilita outras capacidades. É um mundo aberto a todos (ou a quase todos que têm acesso a ele, dadas as divergências sociais e econômicas), no qual as informações lançadas na rede percorrem o mundo de uma ponta a outra em questão de segundos. Ao cibernauta, é apresentada uma rede quase infinita de informações que podem ser utilizadas de inúmeras maneiras. Esse ambiente inventa uma nova interação, conforme avalia o filósofo da informação francês Pierre Lévy (2011): comunicação em tempo quase real, novas perspectivas de espaço-tempo (mutantes), velocidades qualitativamente novas, junção de várias mídias - unimídia, ou seja, um mundo vertiginoso de possibilidades.

Com o desenvolvimento da internet, potencializada pela era World Wide Web - WWW, as redes sociais, que já faziam parte da sociedade, foram atualizadas no meio digital. No ciberespaço, essas redes são complexificadas, por serem apropriadas por um novo meio através do qual ocorre a interação mediada pelo computador. O modelo tradicional de emissor e receptor muda, conforme as possibilidades da internet, que potencializa as formas de interação. O receptor “passivo” pode assumir o papel de emissor e vice-versa, num diálogo instantâneo, ou quase, totalmente diferente da dinâmica que ocorria com as mídias anteriores - jornal, rádio e televisão.

A troca de informações ganha novo *status* e acontece efervescentemente nos meios digitais. A interação ocorre em um ambiente comunicacional em que o virtual e o real



confundem-se e em que, agora, a vida - seja dos indivíduos, da sociedade ou de suas organizações - é situada e sustentada pela presença nesse espaço.

1. A TECNOLOGIA E SUAS INFLUÊNCIAS NO FAZER JORNALÍSTICO

Nos anos 80, o advento de outras tecnologias modificou as mídias. Os jornais passaram a ser escritos, editados e impressos a distância; os walkmans permitiram a seleção de músicas; o rádio sentiu a necessidade de especialização em estações temáticas; os videocassetes tornaram-se alternativas para os programas da televisão e permitiu a gravação de programas de TV para assistir no momento propício, fato que estimulou, ainda, a diversificação de ofertas de programas; as pessoas passaram a gravar seus eventos com filmadora, modificando o fluxo de mão única da tela; e se intensificou a multiplicação de canais de televisão. Apesar dessa diversificação dos meios de comunicação, a tendência unidirecional de mensagem permaneceu, sem permitir avanços para o *feedback* da audiência, e se manteve longe da cultura da Era da Informação. A televisão só se libertou da “tela” com o computador, momento em que o público passou a poder se manifestar (CASTELLS, 1999).

Essa é a liberdade também experimentada pelo jornal que, no meio digital, ultrapassa a versão impressa com a integração de texto, imagem e vídeo, em notícias hipertextuais de construções contínuas pelas atualizações e intervenções tanto dos produtores quanto dos consumidores (com interações, compartilhamentos, republicações etc.), que trocam seus papéis em um ambiente de inteligência coletiva.

A dupla computador e internet propicia tanto o acesso a publicações e informações de diversos segmentos e mídias, quanto o fazer jornalístico mais rápido e dinâmico. Se, por um lado, a mídia digital potencializa a apuração da notícia, por permitir agilidade na consulta a fontes e informação, por outro, a necessidade de atualização constante, exigida pelo meio, empobrece o uso dessa agilidade com notícias superficiais, apuradas rapidamente para cumprir o protocolo de “sair na frente”. Não que a atualização constante seja o ponto fraco do jornalismo on-line. Bem ao contrário, é uma das possibilidades mais valoradas da internet. Mas requer reflexão sobre as formas de trabalho e apuração das notícias.



Apesar da mudança de suporte, o jornalismo na mídia digital deve manter seus princípios e valores. É preciso ter isso em mente, principalmente em um meio que permite utilizar conteúdo multimídia (texto, fotos, áudio, vídeo); uma rotina de trabalho mais flexível e “cômoda”, feita por telefone ou até mesmo pela internet, com pesquisa de fontes e de informações; “construção coletiva” com a entrada de novos integrantes na produção da notícia (jornalismo colaborativo); o dinamismo e a rapidez na veiculação da informação; e o acesso facilitado às informações.

As mídias sociais colaboram com a alteração da lógica da emissão e recepção de notícias. Sendo ou não jornalista, qualquer usuário poderá atualizar e interagir na construção do noticiário dia e noite. Para Barbeiro e Lima (2013, p. 36),

[...] onde houver um celular, haverá uma fonte de irradiação de notícias [...]. Graças às mais recentes tecnologias, jornalistas e o público em geral podem fazer mais para e por ele mesmos, uma vez que todos são sujeitos do processo de produção e divulgação [...]. Esse envolvimento permite a construção de um jornalismo mais crítico, com o acompanhamento e a fiscalização do público; ou seja, a redação passou a ter o mesmo tamanho da rede e de seus nós.

Para a reflexão dessas questões, como metodologia, delimita-se a primeira etapa da pesquisa, que consiste em caracterizar as mídias sociais, uma forma moderna de se praticar a socialização (RAMALHO, 2010). Embora, a distribuição das mídias sociais seja feita em diversas categorias, o presente trabalho dá ênfase às que, de alguma maneira, podem ser incorporadas ao fazer jornalístico. A segunda parte aborda o modelo teórico do *Newsmaking*, para o qual a produção do noticiário é planejada como uma rotina industrial, colocando a prática profissional submissa a um planejamento produtivo.

2. O CIBERESPAÇO COMO AMBIENTE DE INTERAÇÃO

Pela análise de Lévy (2010, pp. 45, 51, 94), o ciberespaço é “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”, sendo como um único computador em que não é possível traçar seus limites e definir seu contorno, pois é “um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em lugar algum, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado [...]”. Além disso, suas particularidades técnicas permitem que “os membros de um grupo humano (que podem ser



tantos quantos se quiser) se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum,” quase em tempo real, apesar das diferenças geográficas e de horários.

O ciberespaço é o ambiente que torna disponível um dispositivo de comunicação original, pois ele permite que várias pessoas construam de forma progressiva e cooperativa um contexto comum. As informações estão interligadas em rede, como um espaço de característica hipertextual. Para tal consideração, reflete-se sobre a definição de hipertexto.

Conforme classifica Lévy (2011, pp. 37, 40) “um hipertexto é uma matriz de textos potenciais [...] que hierarquiza e seleciona áreas de sentido, tece ligações entre essas zonas, conecta o texto a outros documentos”, sendo “constituído por nós (os elementos de informação, parágrafo, páginas, imagens, sequências musicais, etc.) e por links entre esses nós, referências, notas, ponteiros, “botões” indicando a passagem de um nó a outro” (LÉVY, 2010, p. 58).

Se ler consiste em selecionar, em esquematizar, em construir uma rede de remissões internas ao texto, em associar a outros dados, em integrar as palavras e as imagens a uma memória pessoal em reconstrução permanente, então os dispositivos hipertextuais constituem de fato uma espécie de objetivação, de exteriorização, de virtualização dos processos de leitura (LÉVY, 2011, p. 43).

E, também, de desterritorialização, porque um texto, nas redes digitais, não tem fronteiras nítidas, não há fixidez. O hipertexto agrega estruturas acumulativas, agregativas e suplementares, sai do centro da informação para agregar sentido e atualizar. E esse “processo” de esclarecimento territorializa um significado.

Com isso, Lévy (2011) considera o hipertexto tanto como objeto (notas de rodapé, links, som, imagem, infográficos, tabelas, etc.) quanto modo de leitura (leitura não-linear/salteada, links mnemônicos feitos através das associações do leitor, entre outros) e ressalta que o suporte digital o potencializou. Mas enfatiza que o hipertexto não é um dispositivo criado na era tecnológica, com o advento da internet.

Como explica o filósofo francês Jean Clément (2004), ele existe desde quando se passou a considerar a intertextualidade, depois de um período de inspiração estruturalista (que considerava o texto como objeto fechado e portador da totalidade de seu sentido), ainda na era analógica, por meio de notas de rodapé, da memória, etc. Porque, num texto, há sempre conexão entre as partes, uma remissão a outro texto, ou seja, há sempre um hipertexto, explícito



- por meio de hiperlinks, de referências - ou implícito. Mas deve-se admitir que o suporte digital otimiza o seu uso.

Assim, “germinante, ramificante, bifurcante, rizoma dinâmico” demonstra um saber plural em construção, acolhendo a memória múltipla e multiplamente interpretada de um coletivo, o que permite navegações em sentidos transversais. O hipertexto só desdobra todas as suas qualidades quando imerso no ciberespaço (LÉVY, 2010, p. 103).

Nessa abordagem, o hipertexto digital é uma coleção de “informação multimodal disposta em rede para a navegação rápida e ‘intuitiva’” (LÉVY, 2010, p. 59). Destaca-se que o suporte digital permite novos tipos de leituras (e escritas) coletivas. Os leitores podem não somente modificar as ligações, mas, da mesma forma, “acrescentar ou modificar os nós (textos, imagens, etc.), conectar um ‘hiperdocumento’ a outro e fazer assim de dois hipertextos separados um único documento, ou traçar ligações hipertextuais entre uma série de documentos” (LÉVY, 2011, p. 45).

Sendo assim, o ciberespaço pode ser associado ao hipertexto, por sua característica agregativa, interativa e no qual se pode interagir de uma maneira diferenciada, seguindo caminhos já determinados pelos links, que sugerem uma navegação orientada, ou criando novos links, perfazendo o caminho por suas escolhas, seus acréscimos à leitura que se faz.

Além de conter vários hipertextos, o ciberespaço pode ser caracterizado como um “mega” hipertexto, numa escala gigante. O ambiente torna disponível um dispositivo de comunicação original, pois ele permite que várias pessoas construam de forma progressiva e cooperativa um contexto comum. Por essa nova modalidade de interação em que as informações estão interligadas em remissões múltiplas, ‘nós’ em rede, concretiza-se o ciberespaço como um espaço hipertextual.

3. A MÍDIA DIGITAL E SUAS EXTENSÕES

Segundo Castells (1999), a comunicação molda a cultura porque a realidade é reconhecida como tal a partir de como são as linguagens. É por meio das linguagens - meios de comunicação como metáforas do indivíduo, mas não somente isso, que o conteúdo da cultura é criado. Sendo a cultura mediada e determinada pela comunicação (atrelada à história), o “nosso



sistema tecnológico” provoca transformações fundamentais nas crenças, valores, códigos e comportamentos. Dessa forma, a notícia veiculada como algo que retrata a própria realidade mantém-se como detentora da verdade ao ponto de a realidade só ser concretizada a partir do que é noticiado na mídia. Concepção falida, já que a realidade não pode ser espelhada, contida na notícia, pelo princípio de que a linguagem (estágio primeiro de mediação entre o fato e a notícia) não é autossuficiente, não é um sistema acabado passível de espelhar o mundo - requer interpretação e sofre influências extralinguísticas. A notícia carrega consigo um discurso, uma intencionalidade descrita pelas escolhas linguísticas, é uma versão do fato, por mais que se ambicione neutralidade e transparência.

Relembrem-se alguns fatos relevantes que, a cada época, provocaram transformações qualitativas na comunicação humana. A mudança da tradição oral para a escrita, com a criação do alfabeto, e, séculos mais tarde, a alfabetização, com a difusão da imprensa, possibilitaram a infraestrutura mental para a comunicação cumulativa, a partir do conhecimento. Outros meios/tecnologias foram surgindo: jornal, telégrafo, telefone, transistor, rádio, televisão, cada qual influenciando a sociedade da época e, de certa forma, a mídia anterior. A propagação da televisão fez com que os meios anteriores fossem reestruturados, rompendo com o modelo predominantemente tipográfico. Assim, a televisão tornou-se o centro de disseminação cultural, caracterizado pela sedução, estímulo sensorial da realidade e de fácil comunicabilidade com o padrão de pouco esforço psicológico. Com o mesmo formato de conteúdo (mensagem de mão única) disseminado ao grande público considerado homogêneo, tal mídia foi denominada como meio de comunicação de massa ou grande mídia, o que conduz à propagação da cultura de massa para alguns teóricos.

No entanto, Castells (1999) contesta com a tese de que a questão principal está no fato de a grande mídia ser um sistema de comunicação de mão-única, mas o processo real de comunicação, não. Tal processo é dependente da interação entre o emissor e o receptor na interpretação da mensagem. Na decodificação da mensagem, há diversos fatores envolvidos, tanto pessoais quanto sociais, fato que talvez torne ingênua a consideração da audiência homogeneizada. Com isso, há certa autonomia dos espectadores sobre as mensagens emitidas pela televisão. O conceito de massa relaciona-se ao sistema tecnológico e não à forma de cultura (cultura de massa). A respeito da mídia de massa, Castells (1999) explica:



É um sistema de feedbacks entre espelhos deformadores: a mídia é a expressão de nossa cultura, e nossa cultura funciona principalmente por intermédio dos materiais propiciados pela mídia. Nesse sentido fundamental, o sistema de mídia de massa completou a maioria das características sugeridas por McLuhan no início dos anos 60: era a Galáxia de McLuhan. Entretanto, o fato de a audiência não ser objeto passivo, mas sujeito interativo, abriu o caminho para sua diferenciação e subsequente transformação da mídia que, de comunicação de massa, passou à segmentação, adequação ao público e individualização, a partir do momento em que a tecnologia, empresas e instituições permitiram essas iniciativas (grifo do autor).

Também para Wilson Dizard Jr. (2000), docente americano especialista em tecnologia e comunicação, as mídias atuais apresentam modificações das condições da mídia de massa em produzir, centralmente padronizados, produtos de informação e entretenimento, distribuídos a grandes públicos por canais distintos. A mídia eletrônica (televisão de alta definição, computadores, bancos de dados, satélites, telefones inteligentes, jornais eletrônicos) fornece serviços especializados (“produtos de voz, vídeo e impressos”) a segmentos de público em um canal eletrônico comum com formatos interativos bidirecionais, o que possibilita ao consumidor ter controle sobre a obtenção dos serviços, de que forma e em qual momento. Dizard (2000, p. 23) fundamenta-se nos analistas econômicos da revista *Wired* John Browning e Spencer Reiss para analisar que

a mídia velha divide o mundo entre produtores e consumidores: nós somos autores ou leitores, emissoras ou telespectadores, animadores ou audiência; como se diz tecnicamente, essa é a comunicação um-todos. A nova mídia, pelo contrário, dá a todos a oportunidade de falar assim como de escutar. Muitos falam com muitos – e muitos respondem de volta.

Patrick Charaudeau (2009a), docente em ciências da linguagem e especialista em análise do discurso, enfatiza que o ato da linguagem não deve ser entendido como um simples ato de comunicação resultante de uma mensagem que um emissor envia a um receptor. Tal ato abarca um rico e complexo fenômeno de comunicação que envolve, além de indivíduos, vários componentes linguísticos e situacionais. Com isso, o ato de linguagem (ou ato de comunicação) é entendido como uma encenação interenunciativa, um encontro dialético que fundamenta a elucidação dos sujeitos da linguagem pela atividade metalinguística em dois processos: – processo de produção, criado por um EU e direcionado a um TU-destinatário; – processo de interpretação, idealizado por um TU’- interpretante, que constrói uma imagem EU’ do locutor.



Nesta concepção, o receptor, ao receber a mensagem, não é passivo, afinal, ele participa do processo desde a elaboração da mensagem, mesmo que indiretamente, em que o enunciador (emissor) direciona sua fala, em função das intenções de comunicação, a um receptor idealizado, presumido (destinatário) em uma determinada situação de comunicação - dinâmica complexa na produção e divulgação da informação na sociedade. Assim, os sujeitos envolvidos não assumem apenas o papel de emissor e receptor de mensagens, mas de atores sociais que recebem influências sociais, políticas e linguísticas que abrangem os eventos comunicativos.

Pela dinâmica da rede, o receptor pode assumir o papel de emissor ou vice-versa. O receptor pode interferir na notícia, efetivamente – com um *feedback* de algum erro de grafia, por exemplo -, não como idealização, mas como interventores reais na construção do texto; algo que pode repercutir também na relação dos outros receptores com a mídia que propagou a notícia. “Na própria interação, eles [receptores] intervêm na notícia, modificando-a a cada momento e construindo sentido no diálogo com a informação e uns com os outros em tempo real” (CARVALHO e KRAMER, 2013, p. 89).

Desta forma, a comunicação mediada por computador mantém, on-line e off-line, as características de penetrabilidade, descentralização multifacetada e flexibilidade, disseminando-se desenfreadamente, entretanto, em distinção à mídia de comunicação de massa de McLuhan, por ter as “propriedades de interatividade e individualização tecnológica e culturalmente embutidas”. “[...] Talvez possamos prever a emergência de um novo veículo, misturando formas de comunicação que antes eram separadas em diferentes domínios da mente humana [...]” (CASTELLS, 1999, pp. 442, 448).

Ao considerar a multimídia como ambiente simbólico, Castells (*ibid.*, p. 457) fundamenta um padrão social/cultural que apresenta várias características, dentre elas: “diferenciação social e cultural muito difundida levando à segmentação dos usuários/espectadores/ leitores/ ouvintes” (a mensagem é diversificada pelas estratégias de mercado das organizações, mas também pelos usuários de acordo com os seus interesses); “crescente estratificação social entre os usuários” (os usuários estão divididos entre os interagentes e os receptores da interação, devido às diferenças econômicas, sociais e culturais que influenciam o proveito de cada usuário com a rede); “integração de todas as mensagens em um padrão cognitivo comum” (apesar de o sistema ser interativo e seletivo).



Pela perspectiva do meio, os diferentes modos de comunicação tendem a mesclar seus códigos e, pelo ponto de vista do usuário (emissor e receptor em um sistema interativo), a facilidade de mudança entre as escolhas das várias mensagens (com campo semântico multifacetado pela junção de códigos) reduz a distância mental entre as fontes de envolvimento cognitivo e sensorial (mistura de vários sentidos), meio que capta as diversas expressões culturais, o que equivale “ao fim da separação entre mídia audiovisual e mídia impressa, cultura popular e cultura erudita, entretenimento e informação, educação e persuasão.” Para o pesquisador (op. cit., p. 458), essa é a propriedade mais importante.

Para tal, o universo digital une as expressões culturais passadas, presentes e futuras do sujeito comunicativo em um supertexto histórico gigantesco. Dessa maneira, essas expressões estruturam um novo ambiente simbólico, perpetuando a virtualidade como realidade da vida, conclusão a que Castells (1999, p. 459) chega ao fundamentar a cultura da virtualidade real como:

[...] sistema em que a própria realidade (ou seja, a experiência simbólica/material das pessoas) é inteiramente captada, totalmente imersa em uma composição de imagens virtuais no mundo do faz-de-conta, no qual as aparências não apenas se encontram na tela comunicadora da experiência, mas se transforma na experiência.

Assim, todas as mensagens são incluídas no meio pela sua abrangência diversificada e maleável de forma que esse mesmo texto multimídia absorva toda a experiência humana (passado, presente e futuro). Apesar de alguns teóricos fundamentarem que a mídia digital não representa a “realidade”, eles, implicitamente, revelam a ideia defasada da experiência real “não-codificada”. Afinal, a realidade é comunicada por meio de símbolos e, de certo modo, toda realidade é percebida de maneira virtual: “Na comunicação interativa humana, independente do meio, todos os símbolos são, de certa forma, deslocados em relação ao sentido semântico que lhes são atribuídos” (CASTELLS, 1999, p. 459). Por meio das linguagens, estando nelas embutidas as relações sociais, econômicas, culturais, simbólicas e históricas, interpreta-se o mundo:



Por outro lado, o novo sistema de comunicação transforma radicalmente o espaço e o tempo, as dimensões fundamentais da vida humana. Localidades ficam despojadas de seu sentido cultural, histórico e geográfico e reintegram-se em redes funcionais ou em colagens de imagens, ocasionando um espaço de fluxos que substitui o espaço de lugares. O tempo é apagado no novo sistema de comunicação já que passado, presente e futuro podem ser programados para interagir entre si na mesma mensagem. O espaço de fluxos e o tempo intemporal são as bases principais de uma nova cultura, que transcende e inclui a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos: a cultura da virtualidade real, onde o faz-de-conta vai se tornando realidade (CASTELLS, 1999, p. 462).

Atenta-se para o fato de os sistemas tecnológicos serem socialmente produzidos, sendo a produção social estruturada pela cultura. Desta maneira, a internet, como ciberespaço, é moldada pela cultura dos seus produtores/ usuários e não, somente, pelos valores das inovações tecnológicas. Assim, Castells (2003, p. 53) analisa:

A cultura da Internet é uma cultura feita de uma crença tecnocrática no progresso dos seres humanos através da tecnologia, levado a cabo por comunidades de hackers que prosperam na criatividade tecnológica livre e aberta, incrustada em redes virtuais que pretendem reinventar a sociedade, e materializada por empresários movidos a dinheiro nas engrenagens da nova economia.

Para a cultura do ciberespaço, Lévy (2010, p. 17) utiliza o neologismo “cibercultura”, definindo-a como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Desta forma, o desenvolvimento do ciberespaço e da cibercultura, que, como se viu, estão interligados, é orientado por três princípios: a interconexão que tece um universal por contato; a criação de comunidades virtuais (apoiada na interconexão) que se constitui por afinidades de interesses em um processo de cooperação, independente das distâncias geográficas e das filiações institucionais e a inteligência coletiva, ou seja, a busca pelo “ideal do coletivo inteligente”, por meio das comunidades virtuais, “mais imaginativo, mais rápido, mais capaz de aprender e de inventar do que um coletivo inteligentemente gerenciado” (LÉVY, 2010, p. 133). Com a ressalva de que o movimento social e cultural, potente e vigoroso, produzido pelo ciberespaço, não se reúne em um conteúdo particular (e, talvez, homogeneizado), mas como “uma forma de comunicação não midiática, interativa, comunitária, transversal, rizomática” (LÉVY, 2010, pp. 134).



O filósofo da informação (op. cit.) considera, a partir do ciberespaço, os novos dispositivos informacionais (mundos virtuais, informação em fluxos) e comunicacionais (comunicação todos-todos) como os maiores portadores de mutações culturais e não a conjunção de texto, imagem e som, noção subentendida em “multimídia”. Tal termo, “multimídia”, designa algo que emprega diversos suportes ou veículos de comunicação. No entanto, é raramente empregada assim, sendo utilizada para referir multimodalidade e integração digital. Ao passo que Lévy (2010, p. 68) considera mais adequado o termo “unimídia” para indicar “a confluência de mídias separadas em direção à mesma rede digital integrada”, já que multimídia indica uma variedade de suportes ou canais, algo contrário à tendência do ciberespaço rumo à interconexão e à integração. Independentemente da nomenclatura uni ou multimídia, no âmbito informacional, o jornalismo on-line é o que possui essas características, ao ser definido da seguinte maneira:

[...] o jornalismo online tem sido distinguido funcionalmente de outros tipos de jornalismo através da sua componente tecnológica enquanto fator determinante em termos de definição (operacional) – tal como anteriormente aconteceu relativamente aos campos da imprensa escrita, rádio e televisão. O jornalista online tem que fazer escolhas relativamente ao(s) formato(s) adequado(s) para contar uma determinada história (multimídia), tem que pesar as melhores opções para o público responder, interagir ou até configurar certas histórias (interatividade) e pensar em maneiras de ligar o artigo a outros artigos, arquivos, recursos, etc., através de hiperligações (hipertexto) (DEUZE, 2006, p. 18).

Para analisar a influência que as mídias digitais exercem sobre as rotinas produtivas no jornalismo on-line, leva-se em consideração a teoria do *Newsmaking*, que embasa este trabalho.

4. TEORIA DO NEWSMAKING: O JORNALISMO COMO CONSTRUÇÃO DA REALIDADE

Traquina (2004) explica que o paradigma da notícia como construção surge na década de 1970, constituindo um momento de virada, já que esta perspectiva é totalmente oposta à da notícia como “espelho da realidade”.

Considerar que as teorias que concebem as notícias como construção da realidade não implica que as notícias sejam ficção, sem correspondência com a realidade exterior. Schudson



(1982/1993, p. 280, *apud* TRAQUINA, 2004, p. 169) afirma que “[...] as notícias não são ficcionais, mas sim convencionais”. Pena (2008) concorda: “O método construtivista apenas enfatiza o caráter convencional das notícias, admitindo que elas informam e têm referência na realidade” (PENA, 2008, p. 129). Tuchman completa:

Dizer que uma notícia é uma estória não é de modo algum rebaixar a notícia, nem acusá-la de ser fictícia. Melhor, alerta-nos para o fato de a notícia, com todos os documentos públicos, ser uma realidade construída possuidora da sua própria validade interna (TUCHMAN, 1976/1993, p. 262 *apud* TRAQUINA, 2004, p. 169).

No entanto, há uma resistência dos profissionais de comunicação à teoria do jornalismo como construção da realidade, mesmo que se explique que

[...] quando se afirma [...] que qualquer acontecimento pode ser construído das mais diversas maneiras e que se pode fazê-lo significar as coisas de um modo diferente, esta afirmação de algum modo ataca ou mina o sentido de legitimidade profissional dos jornalistas (HALL, 1984, p. 4, *apud* TRAQUINA, 2004, p. 170).

Roeh (1989, p. 162, *apud* TRAQUINA, 2004, p. 170) pensa que a aversão dos jornalistas a essa teoria venha de uma “[...] fé metafísica obstinada e conservadora de que a linguagem é transparente”, o que vai de encontro também à Análise do Discurso.

O avanço do estudo do jornalismo nos anos 70 está relacionado diretamente com as inovações metodológicas. Segundo Traquina (2004), “[...] os acadêmicos, seguindo o exemplo dos antropólogos [...] com uma abordagem etnometodológica, foram aos locais de produção, permaneceram durante longos períodos de tempos, observaram os membros da comunidade jornalística” (TRAQUINA, 2004, p. 171), o que permitiu uma investigação mais aprofundada sobre as ideologias e as práticas profissionais dos produtores das notícias.

A partir de inovações metodológicas e também de novas indagações no campo jornalístico, emergem duas teorias que compartilham o paradigma das notícias como construção social: a estruturalista e a interacionista (TRAQUINA, 2004). De forma sucinta, a principal diferença entre elas é que a teoria estruturalista destaca “[...] enfaticamente [...] o papel dos *media* na reprodução da ‘ideologia dominante’” (TRAQUINA, 2008, p. 175), reconhecendo, porém, a ‘autonomia relativa’ dos jornalistas em relação a um controle econômico direto. Assim, “[...] o processo de produção das notícias não só pressupõe a natureza



consensual da sociedade como sublinha o papel das notícias no esforço da construção da sociedade como consensual” (TRAQUINA, 2008, p. 177).

Já a teoria interacionista defende que “[...] as notícias são o resultado de um processo de produção, definido como a percepção, seleção e transformação de uma matéria-prima (os acontecimentos) num produto (as notícias)” (TRAQUINA, 2008, p. 180), sob a tirania do fator tempo, levando-se em consideração “[...] os processos de interação social não só entre os jornalistas e as fontes, mas também entre os próprios jornalistas, vistos como membros de uma comunidade profissional” (TRAQUINA, 2008, p. 201). A teoria interacionista defende também que os jornalistas não são simples observadores passivos, mas participantes ativos na construção da realidade – a notícia, que revela também as rotinas de trabalho, os valores-notícia, os imperativos econômicos, entre outros (TRAQUINA, 2004).

É possível ver mais semelhanças entre a teoria do *newsmaking* – tomada neste artigo como paradigma das teorias construtivistas – e a interacionista do que a estruturalista, apesar de também haver diferenças entre elas. Na teoria do *newsmaking*, por exemplo, “[...] embora o jornalista seja participante ativo na construção da realidade, não há uma autonomia incondicional em sua prática profissional” (PENA, 2008, p. 129), uma vez que, “[...] diante da imprevisibilidade dos acontecimentos, as empresas jornalísticas precisam colocar ordem no tempo e no espaço. Para isso, estabelecem determinadas práticas unificadas na produção de notícias” (PENA, 2008, p. 130), como critérios de noticiabilidade, valores-notícia e rotinas de produção.

Segundo Wolf (2008), a escassez substancial de tempo das rotinas de produção acentua a relevância dos valores-notícia, que se irradiam ao longo de todo o processo, composto de diversas fases de produção, que variam sutilmente, conforme a organização específica do trabalho de cada redação e de cada meio de comunicação.

Na coleta dos materiais informativos, é perceptível grande mudança, quando se comparam os meios impresso e on-line. Em certa época, os jornalistas iam em busca das notícias. Hoje, são as próprias notícias que “buscam” os jornalistas. “A coleta de notícias anula o núcleo da ideologia profissional [que representa o jornalista] à caça de notícias, orientado para o exterior enquanto ativo coletor de informações, independente das fontes” (GOLDING-ELLIOTT, 1979, p. 102, *apud* WOLF, 2008, p. 229).



Wolf faz uma dura crítica a essa prática, ao dizer que, atualmente, na maioria dos casos, as notícias “[...] são materiais produzidos em outro lugar, que a redação se limita a receber e a reestruturar em conformidade com os valores/notícia relativos ao produto, ao formato e ao meio” (WOLF, 2008, p. 229), o que pode resultar em matérias com menos qualidade e credibilidade. Cabe aqui também abordar o problema da descontextualização da informação – com destaque para as declarações de fontes – criticado por Charaudeau (2009), que pode resultar em rumor ou boato: “[...] toda informação retirada de seu contexto de origem e transportada para um outro é suscetível de sofrer modificações que podem transformá-la em desinformação” (CHARAUDEAU, 2009, p. 76).

Outra característica citada por Wolf que prejudica a qualidade das notícias é a influência exercida pela preocupação de se ter notícias suficientes e a “[...] necessidade de se ter um fluxo constante [...] de notícias, a fim de confeccionar, a cada vez, o produto exigido” (WOLF, 2008, p. 231).

Esse modo de organizar a coleta dos materiais noticiáveis está intrinsecamente ligado à necessidade de tornar o trabalho rotineiro; este produz uma limitação e uma redução substanciais (temperadas, no entanto, pela estabilidade e pela produtividade) dos possíveis canais de coleta (WOLF, 2008, p. 232).

Essa característica é muito nítida nos veículos on-line. O que prevalece é a redução dos custos e a redução do tempo, muitas vezes em detrimento da qualidade da notícia.

As fontes também são um fator determinante para a qualidade da informação produzida pelos meios de comunicação, por transmitir confiabilidade. Wolf (2008) explica que a confiabilidade ou credibilidade é um fator substitutivo da fidedignidade: “[...] se a fidedignidade da história não puder ser atestada com rapidez, o jornalista tenta basear-se na credibilidade da fonte” (WOLF, 2008, p. 237). Assim, “[...] a instância de produção tem [...] uma dupla responsabilidade: a de obter os meios de aceder a um máximo de fontes possíveis, verificá-las e apresentá-las” (CHARAUDEAU, 2009, p. 148). Mas, no meio on-line, como as fontes são “acessadas”? Elas permanecem confiáveis?

5. MÍDIAS SOCIAIS E AS ROTINAS PRODUTIVAS

As mídias sociais alteram a lógica de relacionamento entre as pessoas e destas com as empresas. Logo, o jornalismo, o marketing e as relações públicas são diretamente afetados pelo



novo comportamento e postura dos consumidores. Segundo Ramalho (2010), dentre os três segmentos do campo da comunicação social, o jornalismo é um dos que mais se beneficiaram das grandes invenções promovidas pela revolução industrial e eletroeletrônica. Se até 1920 o jornalista dispunha apenas de mídia impressa, a partir de tal década viu-se obrigado a readequar sua linguagem para o rádio, para a TV e, atualmente, para o universo on-line.

A web tornou a comunicação multimídia e isso faz com que o jornalista precise adquirir habilidades digitais para usar tais ferramentas.

O consumo de mídia digital está aumentando. Cada vez mais os leitores querem mais ver e ouvir do que ler (RAMALHO, 2010, p. 187).

Segundo Moherdau (2000), os recursos multimídias são responsáveis pela condução a um novo planejamento da redação jornalística. As matérias são editadas de forma diferente na web, o que leva a uma melhor contextualização das notícias com a possibilidade de relacionar as informações com o passado, listando reportagens anteriores sobre o mesmo tema.

Para Barbeiro e Lima (2013), não há como fazer jornalismo, nos dias de hoje, sem utilizar a web, pois o fluxo de informação é imenso, como se a velocidade da apresentação fosse um fim em si mesma. No entanto, os autores consideram que o jornalismo informacional empurra os jornalistas para a perda da curiosidade, justificada pela falta de tempo em função da grande quantidade de dados disponíveis.

Se o jornalista fora considerado o senhor da notícia, mestre da informação, agora ele faz parte de um ecossistema de duas mãos onde se faz necessário ouvir, interagir e engajar pessoas. A informação passa a fazer parte de uma rede onde ela nem sempre é a mais importante, mais imediata ou a mais apurada. Ramalho (2010, p. 188) explica:

Qualquer pessoa pode do conforto do seu lar, ou com um celular na mão, produzir conteúdo relevante que pode estar estampado nos principais meios de comunicação.

Em muitos casos, basta estar no lugar certo, na hora certa. É o “cidadão repórter” tomando o papel do antigo jornalista. Muitos meios de comunicação incentivam essas atitudes, abrindo canais para a publicação de relatos ao vivo, de exibição de fotos e vídeos feitos por celular. Outros abominam a prática tentando manter a estrutura do jornalismo que imperava antes.

Mas em meio ao vertiginoso espaço da web, como fica, então, a produção e circulação de notícias on-line? Barbeiro e Lima (2013) apontam que a tecnologia não é um fim em si mesma, mas um caminho a ser percorrido com inteligência crítica. Primeiramente é importante pensar que o jornalismo on-line não deixa de ser jornalismo, portanto, carece de planejamento,



pesquisa, organização, escrita e reescrita. Segundo Marinelli (*apud* MOHERDAUI, 2000), o compromisso permanente do jornalista é ser, antes de tudo, correto, já que a necessidade de transmitir as notícias em primeira mão aumenta a possibilidade de erros.

Como lembra Ferrari (2009), o conteúdo on-line comporta elementos além dos tradicionalmente utilizados na cobertura impressa (áudio, vídeo, texto, infográficos) e, muitas vezes, desde o surgimento da ideia na reunião de pauta até a publicação do conteúdo, a notícia demora o tempo de dez minutos. O tempo é o grande chefe da apuração.

Moherdauí (2000) salienta que o texto on-line deve ser editado pensando na audiência que se deseja atingir, os parágrafos não devem ultrapassar cinco linhas e as sentenças devem ser curtas. Além disso, o jornalismo on-line, diferentemente dos outros suportes, não tem periodicidade o que demanda atualização 24h por dia, sua dinâmica é determinada pelos acontecimentos que merecem ser noticiados e são produzidos e distribuídos em um prazo curtíssimo.

Não obstante, deve-se pensar para além da simples produção e circulação das notícias na web. A figura do jornalista não pode nem deve ficar esquecida nesse cenário, pois, como afirmam Barbeiro e Lima (2013), as ferramentas tecnológicas são capazes de subsidiar, mas não de elaborar uma informação jornalística, o computador ainda não é capaz de desenvolver uma elaboração intelectual, apenas a armazena e transmite a uma ou mais pessoas.

Ramalho (2010) entrevistou alguns colegas de profissão na tentativa de traçar o perfil do jornalista 2.0 e saber como as mídias sociais têm influenciado a prática cotidiana da profissão. Segundo a opinião de Edney Souza, diretor de operações da Polvora! Comunicação, o jornalista de redação deve pensar “fora da caixa” e ter em mente que toda a informação deve ser apurada com mais profundidade, pois a web abre portas para muitas pautas e dúvidas. Também a arquitetura da informação deve ser levada em conta, já que a tendência do *cross media* é uma realidade que veio para ficar, uma mesma notícia estará publicada no impresso, no *site* e divulgada no *Twitter*. Além disso, o jornalista deverá estar atento à evolução de sua profissão e manter-se em constante atualização com os recursos tecnológicos e canais sociais que envolvem a prática jornalística.

Se a familiaridade com as mídias sociais, há pouco tempo, era tida como diferencial no currículo do jornalista, hoje ela vista como obrigação. Jornalistas precisam informar e estar informados e não há como fugir das mídias sociais quando o assunto é garimpar uma



informação. No entanto, a influência e a utilização das mídias sociais não eximem o jornalista de questionamentos, reportagens aprofundadas e do compromisso com a apuração dos fatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir, a partir do que foi levantado na pesquisa bibliográfica, que as mídias sociais são capazes de subsidiar o fazer jornalístico e são importantes ferramentas para a apuração de notícias. Além disso, são canais que promovem a interatividade, estimulando para que os usuários deem suas opiniões, versões dos fatos e ofereçam seus testemunhos.

Em suma, há alterações que potencializam o jornalismo e outras que merecem atenção para que não se reduza ou desqualifique o fazer jornalístico. A internet permite utilizar conteúdo multimídia (texto, fotos, áudio, vídeo); uma rotina de trabalho mais flexível e “cômoda”, feita por telefone ou até mesmo pela internet, com pesquisa de fontes e de informações; “construção coletiva” com a entrada de novos integrantes na produção da notícia (jornalismo colaborativo); o dinamismo e a rapidez na veiculação da informação; e o acesso facilitado às informações.

No entanto, a necessidade de agilidade pode incorrer em apurações menos detalhadas, sem “perder tempo” com fontes oficiais, sendo a internet a fonte principal. Algo que produz notícias superficiais com atualizações constantes em que as informações são acumuladas e/ou substituídas sem qualquer reconhecimento de equívocos por parte do jornalista (perde-se o “histórico” da notícia). Outro ponto a se pensar é a qualidade do trabalho jornalístico, visto que, no jornalismo on-line, o jornalista acumula diversas funções (pauteiro, repórter, apurador, editor), em um curto espaço de tempo. Algo que, talvez, demonstre uma realidade do jornalismo impresso, só que potencializada.

A partir das reflexões teóricas, tem-se o interesse de continuar a pesquisa, por meio de questionário, com o intuito de verificar as mudanças que ocorrem na atividade jornalística, estimuladas pela mediação digital, e de tentar responder aos questionamentos e dúvidas postos até aqui, neste trabalho. O instrumento de pesquisa a ser utilizado terá como respondentes jornalistas que exercem atividades em sites de notícias, estando ambientado cotidianamente com o exercício jornalístico on-line.



REFERÊNCIAS

- BARBEIRO, Heródoto. LIMA, Paulo Rodolfo de. *Manual de jornalismo para Rádio, TV e Novas Mídias*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.
- CARVALHO, Nelly; KRAMER, Rita. *A Linguagem no Facebook*. In: SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (org.). *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013. pp. 77-92.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Tradução de Roneide Venâncio Majer. v. 1. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os Negócios e a Sociedade*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e Discurso: Modos de Organização*. Coordenação de Tradução de Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 1ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009a.
- _____. *Discurso das Mídias*. Tradução de Angela M. S. Corrêa. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009b.
- CLÉMENT, Jean. *Do Livro ao Texto: As Implicações Intelectuais da Edição Eletrônica*. In: SÜSSEKIND, Flora; DIAS, Tânia (org.). *A Historiografia Literária e as Técnicas da Escrita: Do Manuscrito ao Hipertexto*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004. pp. 28-35.
- DIZARD, Wilson Jr. *A Nova Mídia: A Comunicação de Massa na Era da Informação*. Tradução de Edmond Jorge. 2ª ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- FERRARI, Pollyana. *Jornalismo digital*. São Paulo. Editora Contexto, 2009.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- _____. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- MOHERDAUI, Luciana. *Guia de estilo Web: produção e edição de notícias on-line*. São Paulo: Editora Senac, 2000.
- PENA, Felipe. *Teoria do jornalismo*. São Paulo: Contexto, 2008.
- RAMALHO, José Antônio. *Mídias Sociais na prática*. São Paulo: Elsevier, 2010.
- TRAQUINA, Nelson. As teorias do jornalismo. In:_____. *Teorias do jornalismo*. Florianópolis: Insular, 2004. pp. 145-204.
- WOLF, Mauro. *Teorias das comunicações de massa*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



LINGUAGENS EM TRÂNSITO NAS REDES SOCIAIS: BLEND LEXICAL E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO DA E-EDUCAÇÃO

JOANE MARIELI PEREIRA CAETANO

Mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF);
Especialista em Letras pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ)

Bolsista CAPES

joaneiff@gmail.com

MILENE VARGAS DA SILVA BATISTA

Mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)

Bolsista FAPERJ

milenevargas@hotmail.com

EZEQUIEL GONÇALVES DE PAULA

Licenciado em Letras Português/ Inglês, Professor de cursos livres, Fisk- Centro de Ensino e IBLE/

Pádua/RJ

depaula_ezequiel@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo tematiza as possibilidades lexicográficas – redefinidoras da teoria tradicional de formação vocabular – emergentes em meio digital, sobretudo, a partir das trocas interativas em comunidades (*Fan Pages*) na rede social *Facebook*. Assim, tem-se como objetivo analisar a mutabilidade da língua materna em contexto virtual e questionar a importância da e-educação nesta seara. Dentre os resultados, verificou-se que a e-educação traz contribuições para o ensino de língua, por exemplo, acerca de uma aprendizagem mais contextualizada e com relação à revisão de pressupostos gramaticais tradicionais sob a perspectiva do uso. Conclui-se que, para se por em prática as teorias legais em educação a respeito do ensino contextualizado e inovador, faz-se necessária uma abordagem que contemple as mudanças da língua, inclusive, aquelas provenientes da interação virtual em redes sociais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, tendo como aporte teórico Recuero (2009), Lévy (1998; 1999), Souza (2003; 2008), Marcuschi (2014), Gonçalves (2006), dentre outros.

Palavras-chave: Facebook. Redes sociais. Ensino. E-educação.

ABSTRACT

This article thematizes the lexicographical possibilities - redefinidoras the traditional theory of vocabulary training - emerging in digital media, above all, from interactive exchanges in communities (*Fan Pages*) on the *Facebook* social network. So, you have to analyze the changeability of the mother tongue in virtual context and question the importance of e-education in this harvest. Among the results, it was found that the E-education has contributions for language teaching, for example, on a more contextual learning and regarding the revision of traditional grammar assumptions from the perspective of use. We conclude that, to put into practice the legal theories in education about contextualized and innovative teaching, an approach is needed that addresses language changes, including those from virtual interaction on social networks. It is a qualitative research, bibliographic nature, having as theoretical support Recuero (2009), Levy (1998; 1999), Souza (2003; 2008), Marcuschi (2014), Gonçalves (2006), among others

Key-words: Facebook. Social networks. Education. E- education.



INTRODUÇÃO

Com o advento da internet, o usuário das redes estreita diálogos e promovendo mudanças em vários aspectos, inclusive, no seu comportamento enquanto usuário da Língua Portuguesa. Este artigo tematiza as possibilidades lexicográficas – redefinidoras da teoria tradicional de formação vocabular – emergentes em meio digital, sobretudo, a partir das trocas interativas em comunidades (*Fan Pages*) na rede social *Facebook*. Assim, tem-se como objetivo analisar a mutabilidade da língua materna em contexto virtual. Para tanto, esta pesquisa fundamenta-se, metodologicamente, em um estudo qualitativo de cunho bibliográfico. Em uma etapa, faz-se um levantamento teórico a fim de compreender a evolução da comunicação. Em outra etapa, realizou-se uma coleta de dados das novas ocorrências de formação de palavras, especificamente, o fenômeno *blend* lexical. Os dados foram encontrados na página do *Facebook* intitulada “Dilma Bolada”, no período de 31 de maio de 2014 a 20 de agosto de 2015.

O estudo aqui proposto faz-se necessário por analisar as contribuições da Linguística da Internet para o ensino de língua materna através de estudos que considerem fenômenos corriqueiros nos hábitos diários dos usuários, mas que, devido a perspectivas tradicionais conservadoras, são desconsiderados na dinâmica educacional.

1. NA INTERNET, AS REDES SOCIAIS DIGITAIS: DEFINIÇÃO E ELEMENTOS BÁSICOS CONSTITUINTES

Na dinâmica atual globalizada e com agilidade no processamento e difusão de informações, a internet confere mudanças nos modos de sociabilização do sujeito com outros indivíduos. Este sujeito situa-se em um ciberespaço pluritextual de interação constante das ações discursivas, o que permite o intercâmbio entre usuários do mundo interior, trocando “ideias, artigos, imagens, experiências ou observações em conferências eletrônicas organizadas de acordo com interesses específicos” (LÉVY, 1999, p. 29).

A definição de redes sociais relaciona-se a um conjunto de dois elementos: atores, que são formados por pessoas, instituições ou grupos, conhecidos como nós da rede; e suas



conexões, as quais são interações ou laços de sociabilidade. Concebe-se, então, o conceito de rede através da observação de padrões de conexão realizada pelos atores de um determinado grupo social. Tal abordagem de rede consiste na seara da estrutura social, sendo indissociáveis as figuras dos atores sociais e de suas conexões estabelecidas (RECUERO, 2009, p. 24).

1.1. Elementos básicos constituintes: Os atores na rede

A respeito do segundo elemento apontado por Recuero (2009), as conexões, pode-se relacioná-las aos vínculos de sociabilização construídos entre os atores, sendo que tais laços sociais constituem-se a partir de interações sociocomunicativas.

Nessa interação social mediada pelo computador, segundo Reid (1991), este processo pode ocorrer de maneira síncrona e assíncrona. Por exemplo, durante a expectativa de respostas de uma mensagem, a mediação via computador possibilita que o retorno sofra interferências temporais. Assim, uma comunicação é síncrona se simula uma interação em tempo real, ou seja, o retorno ocorre de forma imediata, estando os atores *on-line* no dado tempo. O bate papo do *Facebook* constitui-se como uma possibilidade de comunicação síncrona. Todavia, no caso do e-mail não se espera necessariamente um retorno imediato, já que os atores não estando concomitantemente *on-line* no dado momento de interação, pressupõe-se que o receptor possa respondê-la posteriormente. Esse tipo de interação possui, então, aspectos mais assíncronos.

Ainda acerca das possibilidades de conexões, Primo (2003) destaca dois tipos de interação mediados pelo computador: a interação mútua e a interação reativa. O autor esclarece que

a interação mútua é aquela caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação, em que cada interagente participa da construção inventiva e cooperada da relação, afetando-se mutuamente; já a interação reativa é limitada por relações determinísticas de estímulo e resposta (PRIMO, 2003, p. 62).

Breiger (1974) apud Recuero (2009) traz duas classificações que laços que se encaixam em cada de interação, a saber:



Tabela 1 – Definições de Laço e de Interação

Tipo de laço	Tipo de interação	Exemplo
Laço associativo	Interação reativa	Decidir ser amigo de alguém no Orkut, trocar links com alguém no Fotolog, etc.
Laço dialógico	Interação mútua	Conversar com alguém através do MSN, trocar recados no Orkut, etc.

Fonte: A autora.

De forma mais genérica, estes laços sociais podem ser fracos ou fortes, a depender, segundo Granovetter (1973), da combinação dos fatores temporalidade, intensidade emocional, intimidade/confiança e reciprocidade. Os laços fortes marcam-se pela confiança mútua que confere aproximação, intimidade e revela a intenção de se criar e de se manter a conexão entre os atores. Já os laços fracos caracterizam-se por relações perenes, sem proximidade e intimidade, pois as trocas são mais difusas, com menos trocas entre os atores.

Por outro lado, vale ressaltar que as relações mediadas pelo computador constituem interações capazes de acrescentar ou construir algo, mas também pode estabelecer relações conflituosas, através do embate de ideias ou criação de situações que interfiram negativamente no laço social estabelecido.

1.2. A rede social digital *Facebook*: redefinições da língua(gem) em uso

A rede social digital *Facebook* (originalmente, *thefacebook*) foi criada pelo americano Mark Zuckerberg, aluno de Harvard, e lançada em 2004. O objetivo principal desse sistema era criar uma rede contatos, tendo em vista uma nova etapa do jovem universitário: a saída de sua cidade para estudar em outro local. É culturalmente comum nos Estados Unidos que o jovem ao ingressar no ensino superior possa vir a se deslocar de cidade, o que confere um novo horizonte de relações sociais. Assim, o *Facebook* surge, a princípio, como um recurso para promover a interação entre alunos de Harvard para posteriormente ser disponibilizado para estudantes de outras instituições de ensino.

Esta rede social funciona por intermédio de perfis e comunidades (grupos, fan pages) e tem como inovação a possibilidade de o usuário conseguir criar aplicativos para o sistema, personalizando-o.



Conforme dados da ComScore, de setembro de 2008, presentes na obra de Recuero (2009), o uso do *Facebook* tem crescido gradativamente e na atualidade brasileira corresponde a 360 milhões de visitas.

os usuários da rede social *Facebook* podem se organizar em comunidades. Essa organização vai depender das conexões e dos laços estabelecidos entre eles, de acordo com sua identidade, ou seja, suas preferências particularidades, ideologia seguida.

A troca de informações entre os usuários permite que se evidenciem nas linguagens digitais possibilidades de “redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso” (MARCUSCHI, 2014). No que tange à ampliação lexical, podem-se verificar fenômenos linguísticos desafiadores dos pressupostos teóricos tradicionais de categorização morfológica.

O estudo deste artigo coletou seus dados a partir de ocorrências morfológicas, especificamente, o processo formador de palavras *blend* lexical, da *Fan Page* “Dilma Bolada”, no período de 31 de maio de 2014 até 20 de agosto de 2015.

Inicialmente, vale mencionar que, quanto aos processos formadores de palavras, o arcabouço teórico da Gramática Tradicional considera apenas os processos lineares constituidores de vocábulos, excluindo de suas definições os fenômenos não lineares, também chamados de não concatenativos. Conforme o especialista brasileiro em análise desses tipos de construções morfológicas, Gonçalves (2006), essas construções não são contempladas pela normatização tradicional, sendo considerados fenômenos marginais, pois “não [são] descritos de forma sistemática em nossa língua e interpretados como irregulares pela maior parte dos estudiosos” (GONÇALVES, 2006, p. 1).

No *Facebook*, notam-se ocorrências do fenômeno não concatenativo *blend* lexical, entendido como um processo não linear de mesclagem no qual duas bases são utilizadas como inputs (motivações) para a formação de uma nova palavra, sendo que o significado do novo vocábulo não se assemelha integralmente ao das palavras que lhe deram origem. A tabela abaixo faz uma síntese das novas palavras coletadas e as palavras-base (inputs) impulsionadoras da formação:



Tabela 2 – Sistematização dos dados coletados

Motivação da formação	Palavras-base (inputs)	Blend lexical
	Dilma; mãe	Dilmãe
	Dilma; <i>star</i> (vocábulo inglês, tradução: estrela)	Dilmastar
	Bom dia; Dilma	Bom Dilma
	Dilma; Minas Gerais	Dilminas Gerais
	Dilma; <i>mainha</i> (gíria bahiana)	Dilmainha
	Dilma; Mobilidade urbana	Dilmobilidade urbana
Base: primeiro nome dos candidatos	Dilma; demônio	Dilmônio
	Dilma; mil e quinze	Dilmilequinze
	Aécio; cínico	Aecínico
	Aeroporto; Aécio	Aeronécio
	Aécio; porto	Aecioporto
	Aécio Neves; sóbrio	Aébrio Neves
	Aécio; ético	Aético
	Aécio; Sem vergonha	AésemVergonha
	Marina, árvore	Marinárvore
Base: segundo nome dos candidatos	Rousseff; selfie	Rousseff
	Marina Silva; selva	Marina Selva

1.3. A construção do blend lexical via laços e interações

A Análise Semiolinguística do Discurso (CHARAUDEAU, 2008) traz contribuições ao encarar tais mudanças linguísticas em meio digital como (re)configurações comunicativas no ciberespaço, compreendendo-as como manifestações do discurso em suas diversas situações de comunicação, uma vez que “o campo semiolinguístico não pode ser concebido de outra forma a não ser como um conjunto de atos significadores que falam ao mundo através das condições e da própria instância de transmissão”. Charaudeau (2008) trata ainda da relação de interlocução entre o emissor e o receptor a qual cria o espaço de produção de sentidos. Esse vínculo entre emissor e receptor que, pode ser relacionado a uma das motivações de construção destes novos vocábulos, constitui o Laços de Integração, conexão necessária para o fluxo de informações entre atores de interesses comuns.



Em se tratando das ações típicas do *Facebook* – curtir, comentar e compartilhar – pode-se analisá-las quanto à sua intenção de integração social nas redes. Os atos de curtir e compartilhar o uso desses *blends* configuram laços associativos em uma interação reativa. A criação e utilização do *blend* lexical “Dilmusa” pressupõe, por exemplo, que o(s) usuário(s) compactua(m)/associa(m)-se com uma ideologia partidária da presidenta Dilma Rousseff. Já a ação de comentar possui um laço mais estreito de comunicação entre os atores, conduzindo-os a dialogarem diretamente em uma interação mútua.

Entendendo que as relações mediadas pelo computador também podem minimizar os laços sociais, pode-se citar como exemplo do confronto de relações na internet o contexto de coleta do *blend* lexical “Dilmônio”. Como demonstrado na identificação da *Fan Page* “Dilma Bolada”, trata-se de uma página disposta a valorizar a imagem da presidenciável. Contudo, o vocábulo “Dilmônio” foi encontrado no seguinte contexto de produção: Em 1º de agosto, às 15h53min, o administrador da página Dilma Bolada compartilhou uma reportagem do *Blog da Folha*, intitulada “PSDB declara apoio a Cunha só para desgastar Dilma”. O compartilhamento do administrador, que se passa ficticiamente pela personagem da presidenta, era acompanhado o compartilhamento: “Fica cada vez mais clara a ‘oposição ao Brasil’ que o Aécio falou... #TraidoresDoPovo #VergonhaAlheia #AésemVergonha #DigaMeComQuemAndas #Tucanalhas”. A publicação repercutiu nas redes sociais com 6.978 curtidas, 1.322 compartilhamentos e 379 comentários, sendo que no 146º comentário um usuário da rede apresenta outro *blend* lexical: “Esse Dilmônio que quer ferrar o Brasil isso sim!!!”.

Nota-se um laço social em que houve impasse de ideias, no qual se sabe que se trata de ideologias diferentes devido à escolha dos *inputs* formadores do *blend* (Dilma; demônio, formando Dilmônio). Evidencia-se, nesta ocorrência, um ator social (também sujeito textual) que rejeita a figura presidencial. Tal troca de informação permite que se do emissor e sua posição ideológica no discurso, visto que a própria pejoratividade demonstra, através das redes, a expressão subjetiva do usuário.

1.4. A e-educação no contexto de mudanças linguísticas

A tecnologia produz impactos na língua, pois “na medida em que as tecnologias de comunicação continuam a se desenvolver e se transformar, o mesmo acontecerá com as formas linguísticas e práticas comunicativas correspondentes” (THURLOW, 2001, p. 289).



Justamente por conta das conexões entre os atores nas redes sociais é que a língua sofre pressões para adequação ao contexto de uso. Os textos trocados na internet são as atualizações de uma linguagem virtual em comum compartilhada pelas pessoas que estão naquele mesmo espaço, e estes usuários também se atualizam, intercambiam significados e apresentações (LÉVY apud SOUZA & GOMES, 2008).

Souza & Gomes (2008) apontam que na conversa escrita/teclada, os internautas constroem um específico código discursivo. A mutabilidade do comportamento escrito a qual estes autores fazem referência diz respeito ao uso de recursos paralinguísticos que dotam a escrita de propriedades típicas da oralidade. Por outro lado, neste artigo discorre-se à mutabilidade referente aos processos construtores de vocábulos.

Assim, em se tratando da formação de palavras, tais trocas compartilhadas impulsionam processos inovadores – não instituídos, tampouco reconhecidos gramaticalmente – para sanar necessidades de comunicação. Verificou-se que no contexto das redes sociais digitais se pode encontrar (re)definições da linguagem centradas no uso, e essas práticas mostram-se constantemente presentes no cotidiano do usuário da língua escrita em meio digital. Qual seria, então, o papel da e-educação no contexto de mudanças linguísticas? Rejeitar tais ocorrências e tais processos criativos da linguagem dos usuários nas redes?

Pode-se resgatar ainda como contribuição do uso das redes sociais a abordagem da aprendizagem colaborativa, a qual acredita na interação entre grupos, “na troca colaborativa de pensamentos, sentimento ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco” (BROWN, 1994, p. 159).

Conforme Lévy (1998), o compartilhamento de conhecimento em redes impulsiona a criação de novas ideias. Esse aspecto criativo é força motriz da aprendizagem colaborativa. O autor trabalha com o conceito de Inteligência Coletiva, definindo-o como “uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta na mobilização efetiva de competências”.

Os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa ratificam a necessidade de se considerar as práticas de uso típicas do contexto de vivência discente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs, 1997, p. 41) prediz que o ensino de língua materna se alicerce em propostas inovadoras para as atividades de produção de textos e gramática a fim de se leve em consideração as perspectivas atuais e contextualizadas com o



cotidiano do alunado, principalmente, quanto às peculiaridades linguísticas, tendo em vista que o próprio documento reconhece a mutabilidade da língua portuguesa.

O comportamento linguístico do usuário das redes, especificamente, acerca de seu potencial criativo para construção lexical, apresenta-se como uma oportunidade dos pressupostos gramaticais de Língua Portuguesa repensarem categorizações, atualizando-se no intuito de contemplar fenômenos amplamente utilizados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na dinâmica atual globalizada e com agilidade no processamento e difusão de informações, a internet confere mudanças nos modos de sociabilização do sujeito com outros indivíduos. Este sujeito situa-se em um ciberespaço pluritextual de interação constante das ações discursivas, o que permite o intercâmbio entre usuários do mundo interior, trocando “ideias, artigos, imagens, experiências ou observações em conferências eletrônicas organizadas de acordo com interesses específicos” (LÉVY, 1999, p. 29).

O ciberespaço possibilita, assim, certo intercâmbio ideológico, o qual pode conceber um processo de (re)construção e expressão da identidade desses atores em meio social digital. As redes sociais constituem-se como “um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados” (MARTELETO apud FETTERMANN, 2012, p. 57).

Assim, os usuários da rede social *Facebook* podem se organizar em comunidades. Essa organização vai depender das conexões e dos laços estabelecidos entre eles, de acordo com sua identidade, ou seja, suas preferências particularidades, ideologia seguida.

A troca de informações entre os usuários permite que se evidenciem nas linguagens digitais possibilidades de “redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso” (MARCUSCHI, 2014). No que tange à ampliação lexical, podem-se verificar fenômenos linguísticos desafiadores dos pressupostos teóricos tradicionais de categorização morfológica.



3. RESULTADOS ALCANÇADOS

O vínculo entre emissor e receptor pode ser relacionado a uma das motivações de construção destes novos vocábulos, pois constituem Laços de Integração, conexão necessária para o fluxo de informações entre atores de interesses comuns.

Em se tratando das ações típicas do *Facebook* – curtir, comentar e compartilhar – pode-se analisá-las quanto à sua intenção de integração social nas redes. Justamente por conta das conexões entre os atores nas redes sociais é que a língua sofre pressões para adequação ao contexto de uso. Os textos trocados na internet são as atualizações de uma linguagem virtual em comum compartilhada pelas pessoas que estão naquele mesmo espaço, e estes usuários também se atualizam, intercambiam significados e apresentações (LÉVY apud SOUZA & GOMES, 2008).

Assim, em se tratando da formação de palavras, tais trocas compartilhadas impulsionam processos inovadores – não instituídos, tampouco reconhecidos gramaticalmente – para sanar necessidades de comunicação. Verificou-se que no contexto das redes sociais digitais se pode encontrar (re)definições da linguagem centradas no uso, e essas práticas mostram-se constantemente presentes no cotidiano do usuário da língua escrita em meio digital. Qual seria, então, o papel da e-educação no contexto de mudanças linguísticas? Rejeitar tais ocorrências e tais processos criativos da linguagem dos usuários nas redes?

A e-educação considera o ambiente virtual, em específico, as redes sociais, como mecanismos potencializados da aprendizagem; entende que desde a criação da escrita as inovações tecnológicas influenciaram fortemente o ensino de língua e a formação de professores. Nesse sentido, entende-se que as conexões e laços estabelecidos pelos atores nas redes contribuem para, a partir do fluxo de informações com o outro, difundirem-se novas informações.

O comportamento linguístico do usuário das redes, especificamente, acerca de seu potencial criativo para construção lexical, apresenta-se como uma oportunidade dos pressupostos gramaticais de Língua Portuguesa repensarem categorizações, atualizando-se no intuito de contemplar fenômenos amplamente utilizados.



CONCLUSÕES

A e-educação ganha espaço na dinâmica do ensino de língua, na medida em que concebe a interação nas redes sociais como espaço motivador para a criação e desenvolvimento de grupos on-line de aprendizagem, bem como para atualização de aspectos teóricos fundamentais na língua.

Conclui-se que, para se por em prática as teorias legais em educação a respeito do ensino contextualizado e inovador, faz-se necessária uma abordagem que contemple as mudanças da língua, inclusive, aquelas provenientes da interação virtual em redes sociais.

Logicamente, deve-se ter acesso à norma tradicional de Língua Portuguesa, todavia, concomitantemente, faz-se importante conduzir o aluno a agir adequadamente diante de vários contextos de aplicabilidade linguística.

No que tange ao usuário como produtor de textos escritos, é fundamental que a ação pedagógica estimule a liberdade de criação, sobretudo, para ensinar ao discente a atender as pressões e necessidades de uso de sua língua materna.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROWN, D. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e Discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

DILMA BOLADA. Disponível em: <<http://www.facebook.com/DilmaBolada.html>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

FETTERMANN, Joyce Vieira. **Os entornos virtuais da rede social My English Club e suas intervenções nos ambientes presenciais de aprendizagem de língua inglesa**. 2012. 143 f. Tese de Mestrado em Cognição e Linguagem – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2012.



GIOVANNINI, G. **A evolução na comunicação**. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 1984.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Blends lexicais em português: não-concatenatividade e correspondência. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e 2, p.149-167, 2006.

GRANOVETTER, M. **The Strenght of weak ties**. The American Journal of Sociology, vol. 18, n. 6, p. 1360-1380, 1973.

LEVINE, J. R. C. **Internet para leigos**. 2. ed. [s.l.] Berkeley Brasil, 1995.

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

_____, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LOPES, D. F; TRIVINHO, E. **Sociedade Midiática**. Significação, mediações e exclusão. São Paulo: Leopoldianum, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?hl=ptBR&biw=1024&bih=592&q=G%C3%AAneros+textuais1%3A+defini%C3%A7%C3%A3o+e+funcionalidade+&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=>>. Acessado em: 16 dez. 2014.

MARQUES FILHO, G. **A influência da TV na Educação Infantil**. XXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 1998.

PRIMO, A. **Interação Mediada por Computador: A comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Informática na Educação. Mar. 2003.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REID, E. **Electropolis: Communication and Community on Internet Relay Chat**. Honoris Thesis. University of Melbourne, 1991.

SOUZA, C. H. M. de. **Comunicação, Educação e novas tecnologias**. Campos dos Goytacazes: FAFIC, 2003.

_____. M. de; GOMES, M. L. M. **Educação e Ciberespaço**. Brasília: Usina de Letras, 2008.

THURLOW, C. The Internet and Language. In: MESTHRIE, R. **Concise Encyclopedia of Sociolinguistics**. Oxford: Elsevier, 2001.



MÍDIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM¹

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto

Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteira

E-mail: naomiferreira@gmail.com

AKAICHI, Tatianne

Mestre em Ciência da Informação

E-mail: tatianne.akaichi@gmail.com

305

RESUMO

Esse artigo apresenta as mídias (rádio, televisão, computador, internet, celular, tablet, figuras audiovisuais e mídia escrita) como ferramentas para vencer a dificuldade de aprendizagem. Considerando o pressuposto que as mídias são objetos de pesquisa e ferramentas interdisciplinares, indaga: por que não valer-se das mídias como ferramentas pedagógicas para a superação de problemas relacionados à dificuldade de aprendizagem? Por meio da pesquisa bibliográfica, a discussão seguiu o modelo de pesquisa mídia educação, que é espécie do gênero pesquisa educativa sobre as mídias. Assim, entende a mídia como aprimoramento da tecnologia e, portanto, do conhecimento. Espera-se que as ações desenvolvidas com os meios midiáticos sejam para além do uso instrumental e propiciem uma dimensão discursiva que potencialize a internalização de saberes e amplie a visão de mundo do discente, de modo a possibilitar a superação da dificuldade de aprendizagem com a consequente internalização do conhecimento.

Palavras-chave: Mídias. Dificuldade de Aprendizagem. Ferramenta Pedagógica

ABSTRACT

This paper presents media (radio, television, computer, internet, cell phone, tablet, audiovisual images and writing media) as tools to overcome the learning difficulty. Considering the assumption that media are objects of research and interdisciplinary tools, the question is: Why do not use the media as a pedagogical tool to overcome problems of learning difficulties? Through bibliographic research, the discussion followed the research model media education, which is part of the gender educational research on media. Therefore, the media is understood as an improvement of technologies and knowledge. It is expected that the procedures developed with the media means go beyond the instrumental use and provides a discursive dimension that intensify the internalization of knowledge and increase the student worldview, in a way that make possible overcome the learning difficulty with the knowledge internalization.

Key-words: Media. Learning Difficulty. Pedagogical Tool.

¹ Artigo apresentado como parte da avaliação final da disciplina Mídia-Arte e Interculturalidade na Formação de Professores/as: Pressupostos Interdisciplinares do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Sociedade, Cultura e Fronteiras – Nível Mestrado e Doutorado.



INTRODUÇÃO

As mídias – principalmente as vinculadas à tecnologia da informação (TIC) – fazem parte da sociedade globalizada, e nossos estudantes estão “conectados” com diversos meios midiáticos. Dessa forma, por que não valer-se das mídias como ferramenta pedagógica para a superação de problemas relacionados à dificuldade de aprendizagem?

Hoje, a denominada sociedade da informação e comunicação está presente em todos os âmbitos da educação formal e não formal. Para Gadotti (2007), essa sociedade de redes e de movimentos propicia múltiplas oportunidades de aprendizagem, na qual as consequências para a escola, para o professor e para a educação são enormes.

Dessa forma, considerando a mídia como um meio e entendendo-a como objeto de pesquisa, uma ferramenta interdisciplinar, nosso objetivo é apresentá-la como um caminho possível para se vencer as dificuldades de aprendizagem.

Nesse contexto, esta investigação pretende contribuir na discussão de modo a aproximar e articular a mídia e a educação. Mais especificamente a aprendizagem, entendendo que as mídias (rádio, televisão, computador, internet, celular, tablete, figuras audiovisuais, mídia escrita, entre outras) podem ser instrumentos de trabalho pedagógico na sala de aula.

Nesse escopo, este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente apresentamos o percurso metodológico percorrido, também discutimos a questão crucial da aprendizagem, as metodologias de ensino e um preâmbulo acerca da mídia. Por fim, apresentamos como a mídia pode potencializar a internalização de conhecimentos.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa bibliográfica, que é a base desse estudo, teve como parâmetro autores como: Nutti (2006); Cool (2004); Krepsky (2004); Nérice (1992); Libâneo e Oliveira (2009); Fischer (2007), Martín Barbero (1996), entre outros. Tal pesquisa elenca como objetivo possibilitar a compreensão sobre os diferentes conceitos dos termos dificuldade de aprendizagem, metodologia de ensino e mídias. Igualmente, busca investigar implicações desses para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.



O desenvolvimento da pesquisa teve como primeiro passo a seleção da modalidade de metodologia que melhor se aplicasse à elucidação do seu objeto, optando entre a pesquisa mídia educação e pesquisa educativa, conforme proposto por Rivoltella (2009). Nessa perspectiva, adotou-se a pesquisa mídia educação por ser a espécie do gênero pesquisa educativa sobre as mídias que mais se adequa ao problema.

Dessa forma, “todas as pesquisas sobre a capacidade das mídias facilitarem e sustentarem a aprendizagem” (RIVOTELLA, 2009, p. 125) se enquadram nesse âmbito. Assim, optou-se por essa modalidade, pois é uma especificidade da pesquisa em mídia educação trabalhar “a relação entre as mídias e a organização dos conhecimentos do fruidor” (Ibidem, p. 125). Isso vai ao encontro do nosso objetivo, que é apresentar as mídias como ferramentas que auxiliam a vencer as dificuldades de aprendizagem.

2. DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Por dificuldade de aprendizagem, frequentemente, entende-se distúrbios ou transtornos de aprendizagem. A maior parte da literatura trata esses termos como sinônimos, apesar de alguns autores afirmarem que os distúrbios têm uma conotação mais ampla e complexa, que vai além da dificuldade de aprendizado e pode ser considerada até como termo mais ligado às concepções médicas, significando, por conseguinte, algo patológico.

Tal constatação é estabelecida quando se diz que:

A utilização dos termos distúrbios, problemas e dificuldades de aprendizagem é um dos aspectos menos conclusivos para aqueles que iniciam a formação em Psicopedagogia. Aparentemente, os defensores da abordagem comportamental preferem a utilização do termo distúrbio, enquanto os construtivistas parecem ser adeptos do termo dificuldade. Embora aparentemente a distinção feita entre os termos dificuldades e distúrbios de aprendizagem esteja baseada na concepção de que o termo “dificuldade” está mais relacionado aos problemas de ordem psicopedagógica e/ou sócio - culturais, ou seja, o problema não está centrado apenas no aluno, sendo que essa visão é mais frequentemente utilizada em uma perspectiva preventiva; por outro lado, o termo “distúrbio” está mais vinculado ao aluno, na medida em que sugere a existência de comprometimentos neurológicos em funções corticais específicas, sendo mais utilizado pela perspectiva clínica ou remediativa (FRANÇA, 1996, *apud* NUTTI, 2006, p. 1).



Constatando-se que é muito tênue a linha que separa os termos distúrbios de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem, e que tais termos são utilizados como sinônimos, essa investigação abordará ambos os termos como tendo a mesma conotação, até porque, a própria bibliografia aqui utilizada assim o faz.

Historicamente, a criança com dificuldades de aprendizagens era excluída – e por vezes é, pois ainda existe essa percepção por parte de alguns educadores que a consideram como a única culpada por não progredir no processo de ensino e aprendizagem.

É a partir desta constatação que Krepesky (2004, p. 27) afirma “que durante muito tempo a responsabilidade do insucesso escolar foi imputada fundamentalmente ao aluno”. Essa concepção imputa ao aluno toda responsabilidade pelos déficits de aprendizagem e insiste em concentrar o problema ou falhas da aprendizagem em situações que dependiam única e exclusivamente de mudanças de atitudes somente do aluno.

Contudo, esse pensamento está ultrapassado e estudos já comprovaram que a metodologia, o relacionamento professor/aluno, o contexto escolar, entre outros fatores influenciam o processo de ensino e aprendizagem sendo, portanto, um somatório de dificuldades. Segundo Macedo (2008), as dificuldades de aprendizagem devem ser vistas como problema de ordem complexa, não importando se para isso se tenha que envolver o sistema como um todo, isto é, as estruturas e relações que o constituem, uma classe ou grupo de alunos ou um caso individual ou singular.

Portanto, pode-se dizer que os problemas de aprendizagem têm causas múltiplas e, deste modo, são complexos, isto é, multideterminados, devido à associação de diferentes causas. A dificuldade do educando pode estar relacionada ao desinteresse, à inadequação metodológica, aos fatores emocionais, como a dificuldade de relacionamentos, e problemas externos à própria escola, que requerem consideração na hora de se identificar o porquê da dificuldade em aprender.

Oliveira (1997), referenciando Moraes (1986), Coles (1987), Brueckner e Bond (1980), entre outros, apresentam as seguintes causas que podem levar à dificuldade de aprendizagem:



a) Fatores intra-escolares, como inadequação de currículos, programas, sistemas de avaliações, relacionamento professor-aluno, métodos de ensino inadequados; b) Deficiência mental; c) Problemas físicos e/ou sensoriais (déficits auditivos e visuais); d) Linguagem deficiente; e) Problemas emocionais; f) Aspectos carenciais da população (saúde, nutrição); g) Diferenças culturais e/ou sociais; h) Falta de estimulação adequada nos pré-requisitos necessários à alfabetização; i) Dislexia; j) Deficiências não verbais. (OLIVEIRA, 1997, p. 117-118)

Coll (2004) apresenta de maneira semelhante as diversas causas das dificuldades de aprendizagem. Corroborando, Oliveira (1997) discorre acerca de uma abordagem que alcança desde problemas internos na escola até questões que envolvem o ambiente externo à realidade da sala de aula e da escola.

Sob essa ótica, é imprescindível que o educador não exclua o estudante, mas busque ter conhecimentos sobre como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, a respeito de métodos e metodologias que possam ajudar a superar situações problemáticas relacionadas à internalização de novos conhecimentos.

Logo, para identificar e sanar os problemas ligados às deficiências no processo de aprendizagem, deve-se partir do pressuposto de que é necessário analisar se o conteúdo apresentado está sendo compreensível ao aluno, assim como se a prática pedagógica está coerente com o método e metodologia definidos pelo professor, em consonância com seus alunos, de modo a avaliar se é possível melhorar a organização do seu trabalho pedagógico de maneira que valorize fundamentalmente o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, pode-se afirmar que a mídia tem potencial para ser uma importante ferramenta pedagógica que contribui com a efetivação do processo de ensino e aprendizagem e para a superação das dificuldades de aprendizagem.

3. METODOLOGIA DE ENSINO

Para Nérici (1992), metodologia de ensino é um conjunto de procedimentos didáticos, expressos pelos métodos e técnicas de ensino que visam alcançar os objetivos do ensino e, conseqüentemente, os da educação. Assim, método é o “caminho para se alcançar os objetivos estipulados em um planejamento de ensino, ou caminho para se chegar a um fim” (NÉRICI, 1992, p. 53).



Já as técnicas são mais instrumentais e indicam como fazer algo. Para Martins (1989, p. 40), as “técnicas são instâncias intermediárias, os componentes operacionais de cada proposta metodológica, os quais viabilizarão a implementação de cada proposta metodológica, em situações concretas”.

Portanto, conclui-se que “método indica o caminho e a técnica mostra como percorrê-lo” (NÉRICI, 1992, p. 53). Vista desse modo, a metodologia representa a atitude assumida pelo educador na condução de seu pensamento e nas ações desenvolvidas na sua prática diária em sala de aula.

Assim, podemos dizer que a metodologia de ensino envolve a concepção de mundo, de homem, de educação, do processo de ensino e aprendizagem e avaliação, que influencia diretamente na escolha dos conteúdos e métodos de trabalho do educador.

Libâneo (1994) afirma que a vinculação dos métodos de ensino com os objetivos de ensino, a decisão de selecioná-los e utilizá-los nas situações didáticas específicas depende de uma concepção metodológica mais ampla do processo educativo. Segundo o autor:

Dizer que o professor “tem método” é mais do que dizer que domina procedimentos e técnicas de ensino, pois o método deve expressar, também, uma compreensão global do processo educativo na sociedade: os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos alunos para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as implicações da origem de classe dos alunos no processo de aprendizagem, a relevância social dos conteúdos de ensino etc. (LIBÂNEO, 1994, p. 149-150)

Seguindo esse mesmo raciocínio, Martins (1989) afirma que o método constitui o elemento unificador e sistematizador do processo de ensino, determinando o tipo de relação a ser estabelecida entre professor e aluno, conforme a orientação filosófica que o fundamenta: tal orientação envolve uma concepção de homem e de mundo, respondendo, em última análise, a um ponto de vista de classe.

Assim, o método de ensino assume diferentes orientações conforme as várias teorias da educação construídas historicamente. “Na teoria da Escola Tradicional, a ênfase recai na transmissão do conhecimento, que deve ser rigorosamente lógica, sistematizada e ordenada, daí o uso do método expositivo que tem como centro a figura do professor” (MARTINS, 1989, p. 40).

A autora ainda enfatiza que na teoria Escola Nova há uma valorização da experiência vivenciada do aluno e o enfoque é predominantemente psicológico. Na teoria Escola



tecnológica, a preocupação se desloca para os meios, sendo que os alunos e professores ocupam lugar de executores de tarefas.

Como filosofia mais recente tem-se a Abordagem Sociocultural, que tem sua origem ligada ao método de alfabetização de Paulo Freire. Nessa concepção, “o conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática” (LOPES, 2009, p. 8). Nesse sentido, “a ação educativa deve ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem, como uma análise do meio de vida desse homem concreto, o homem se torna, nessa abordagem, o sujeito da educação, resta-lhe transformar essa situação” (Ibidem, p. 8).

Tem-se ainda, como uma vertente relativamente nova, a chamada Pedagogia Histórico-Crítica², na qual o eixo central é a interação dos conteúdos com a prática social do alunado. Perfeito (2010), citando Saviani (1999), afirma que essa concepção é:

[...] tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 1999 *apud* PERFEITO, 2010, p. 7)

Portanto, nessa tendência o educador parte da prática social para alcançar a prática educativa e cabe a ele fazer a seleção dos conteúdos mais significativos para o aluno transformar a realidade no qual esteja inserido. Essas teorias da educação formam um todo organizado, pois todas são desenvolvidas em função da concepção de educação, de homem e de sociedade que as fundamenta. Martins (1989) afirma que:

O professor, ao lançar mão de uma determinada técnica para desenvolver o processo de ensino, não está trazendo para a sua sala de aula apenas uma técnica, mas toda uma teoria que a sustenta vinculada a uma visão de homem e de mundo que responde a interesses de classes (MARTINS, 1989, p. 40).

Assim, pode-se dizer que os métodos regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, bem como entre professor e aluno. E o resultado dessas interações é a associação, a internalização do conhecimento e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos.

² Nomenclatura elaborada por Dermeval Saviani, filósofo da educação.



Por isso, a questão metodológica tem implicação direta no processo de ensino e aprendizagem, principalmente ao abordar a questão da superação da dificuldade, pois a dificuldade de aprendizagem pode estar diretamente relacionada à prática metodológica do professor.

Nesse contexto, a adoção das mídias como técnica de ensino se revela, na sociedade atual, como opção oportuna para potencializar a interação entre ensino e aprendizagem, tornando a ação educativa mais significativa e atrativa aos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Essa perspectiva tem consonância porque vivemos em uma sociedade onde a informação e a comunicação são utilizadas tanto na educação formal como na informal, e o principal veículo destas são as mídias. Portanto, é importante a utilização das potencialidades das mídias como ampliação das oportunidades de aprendizagem de maneira crítica e contextualizada, pois possibilita a elaboração e apreensão do conhecimento de forma sistematizada e ordenada.

4. MÍDIA

Para Pinto (2005), as mídias são meios advindos da tecnologia. Nessa perspectiva, a tecnologia é a evolução da sociedade e se constitui em um bem comum, efetiva arte humana, um conhecimento aprimorado e, com isso, um legítimo processo histórico.

Corroborando o autor, a tecnologia é um conhecimento que possibilita ao homem, desde a antiguidade, a criação de instrumentos e meios para arrefecer o trabalho humano e então facilitar a vida em sociedade.

Dessa forma, o fogo e as pinturas rupestres podem ser considerados meios precursores da tecnologia. Na idade moderna, século XV, a invenção da impressora tipográfica por Johannes Gutenberg é considerada a primeira tecnologia moderna (SÁ; MORAES, 2014).

O surgimento da mídia impressa possibilitou a impressão em massa, o que abaixou os custos e conseqüentemente oportunizou maior acesso da população – já que, até então, eram mais viáveis economicamente que os pergaminhos e livros manuscritos. Para Sá e Moraes (2014, p. 5) “o livro proporcionaria à educação sua entrada na modernidade, pois seria o



primeiro recurso, ou tecnologia de ensino à distância. Os conhecimentos poderiam ser partilhados de maneira irrestrita, em diferentes lugares e a qualquer momento” (Ibidem, p. 5).

Depois da impressora tipográfica, tivemos a invenção do microscópio (1590), do termômetro (1592), do relógio de pulso (1707), da máquina a vapor (1712) e, em 1753, Benjamin Franklin divulga estudos sobre a eletricidade que revolucionaram a vida da sociedade, principalmente porque permitiram o amplo desenvolvimento da indústria.

A tecnologia foi sendo aprimorada e com a possibilidade da energia elétrica obteve-se duas grandes descobertas: o telégrafo e o telefone. Atualmente, tem-se o aparelho celular e o *Iphone*, cada vez mais modernos e velozes. Em 1831, Louis Daguerre conseguiu captar e reproduzir imagens: era o surgimento da máquina fotográfica. A partir da fotografia, veio o filme e a recomposição do movimento das fotografias; surgiu o cinema, o audiovisual.

Já em 1894, o britânico Oliver Lodge demonstra a possibilidade de transmitir e receber ondas eletromagnéticas, viabilizando o surgimento da radiotelegrafia. Tempos depois, a mídia rádio ganharia popularidade e seria transformada em um importante meio de comunicação (SÁ; MORAES, 2014).

Na sequência, o tubo iconoscópio de Vladimir Zworkin, em 1923, possibilitaria o surgimento da televisão eletrônica, que na contemporaneidade é uma mídia acessível e de grande alcance para a maioria da população.

Sá e Moraes (2014) discorrem que com a chegada do rádio e sua massificação, surge o termo Comunicação de Massa, já que seus produtos passam a estar disponíveis a um grande número de pessoas. Juntamente com o rádio, a televisão pode ser considerada um meio de comunicação de massa.

Dessa forma, as autoras entendem que “a comunicação de massa veio modificar os intercâmbios e as interações simbólicas. Apesar de os indivíduos necessariamente não receberem as mensagens de maneira acrítica, o fluxo é de mão única” (SÁ; MORAES, 2014, p. 6). Citando, Thompson (2002, p. 31), elas esclarecem este processo:

As mensagens são produzidas por um grupo de indivíduos e transmitidas para outros situados em circunstâncias espaciais e temporais muito diferentes das encontradas no contexto original de produção. Por isso os receptores das mensagens da mídia não são parceiros de um processo de intercâmbio comunicativo recíproco, mas participantes de um processo estruturado de transmissão simbólica. (THOMPSON, 2002 *apud* SÁ; MORAES, 2014, p. 6)



Somados ao rádio e a televisão, têm-se hoje o computador e a Rede Mundial de computadores interligados à Internet, que também podem ser considerados, na atualidade, meios de comunicação de massa.

O precursor dos atuais computadores foi Havard Mark I, que desenvolveu esta tecnologia durante a Segunda Guerra Mundial, pela Marinha Americana, juntamente com a Universidade de Harvard. Já a internet foi criada nos anos 1960, por uma universidade dos Estados Unidos da América (EUA) para fins militares.

Nos anos 1990, a internet se tornou uma tecnologia comercial e evoluiu para o que conhecemos hoje: fonte de informação (verdadeiras e falsas); *sites* de relacionamentos (*Messenger, Facebook, Twiter*, entre outros); *sites* de buscas (google, cadê, yahoo, entre outros); e rede de entretenimento (jogos, vídeos, músicas) que encantma os estudantes e a sociedade como um todo.

Sá e Moraes (2014) afirmam que, com a proliferação das mídias e a competição econômica entre as mesmas, todas as inovações despertaram o interesse pela sua exploração comercial. Citando Santaella (2003), asseveram que é daí que surgem as críticas à “Indústria Cultural pela mercantilização da informação e da cultura promovida pela mídia” (SANTAELLA, 2003 *apud* SÁ; MORAES, 2014).

Dessa forma, “a explosão de tipos de meios de comunicação no século XX nos permite, pela primeira vez, apreender a relação entre a forma e o conteúdo, entre o meio e a mensagem, entre a engenharia e a arte” (JOHNSON, 2001 *apud* SÁ; MORAES, 2014).

Toda a velocidade e explosão de conhecimentos desses últimos 500 anos tem mostrado que os instrumentos advindos da tecnologia moldam hábitos; facilitam o trabalho; podem ampliar as visões de mundo e contribuir com formas de pensamentos variados a depender da maneira como são apreendidas, por exemplo, as informações veiculadas na televisão ou na internet.

Nesse sentido, as mídias obtêm participação efetiva na educação e “sua penetrabilidade no processo educativo torna-se, pois, um acontecimento marcante e irreversível” (SÁ; MORAES, 2014, p. 7). O desenvolvimento e o aprimoramento das mídias disseminaram o processo comunicativo e a conexão entre os povos, por isso faz parte do objeto de pesquisas dos Estudos Culturais.



4.1. Mídia como Ferramenta Metodológica

O estudo da mídia como ferramenta educacional deve ser analisado a partir de um conjunto de situações que afetam diretamente a aquisição do conhecimento pelo aluno. Para compreender as especificidades da utilização das mídias no ensino, propõe-se uma metodologia diferenciada para atender a diversidade compreendida no grupo estudantil que é seu alvo.

Dessa forma, na busca da melhoria da qualidade de ensino e de atender o anseio da comunidade escolar, a intertextualidade midiática emerge como um caminho possível para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Para tanto, importa “operar com os materiais midiáticos, nos espaços escolares, para além dos conhecidos exercícios de crítica reducionista aos meios de comunicação” (FISCHER, 2007, p. 297).

Deixa-se, portanto, de visualizar a mídia como mero instrumento de alienação para concebê-la como parte de uma proposta educacional que inter-relacione o interesse que o aluno nutre pelas mídias com a construção do conhecimento formal. Assim, a inovação proporcionada pela utilização da mídia tende a atrair a atenção do alunado e se configura uma importante técnica metodológica diferenciada.

Nesse cenário de busca de pela aprendizagem, pode-se afirmar que:

O ato de ensinar é o processo de transposição do saber posto, é essencialmente um processo de deslocamento do saber para estruturas que, especialmente em estágios que correspondem ao início da vida escolar, agem ao nível de coordenações sensíveis, motoras ou representativas. O processo contrário fixa os educandos em seus mundos limitados. É o construto que precisa ser transcodificado em metáfora. O mundo vivido, do análogo, do imediato são contextos que a atividade interdisciplinar precisa atingir, para dissolvê-los e transformá-los em estruturas do pensamento, de ciência, de conhecimento. (ETGES, 2004, p. 77)

Portanto, partindo do pressuposto que os discentes estão continuamente recebendo informações por meios midiáticos, interagindo, internalizando conhecimento, nada mais estratégico do que utilizar esses meios – a eles cativantes – para que a promoção da aprendizagem seja materializada principalmente entre aqueles alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

Assim, defende-se que o professor deve atuar como mediador do ensino e que deve pensar em atividades sequenciadas e lógicas utilizando a mídia, já que esta está enraizada de tal forma na vida da sociedade que figura como ferramenta potencializadora na construção do conhecimento na educação formal. Nesse sentido:



Investir na ampliação de repertório como proposta educacional tem esse sentido: ampliar as possibilidades de estabelecer relações, de ligar trecho de Chico Buarque e uma cena de Pedro Almodóvar, por exemplo; ou versos de Cecília Meirelles a uma cena de desenho animado fora da grande mídia; pergunta-se sobre o nome da apresentadora virtual Eva Byte e a tecnologia digital que não abre mão da realidade; realizar uma pesquisa de audiência, feita por alunos adolescentes, com crianças da mesma escola que eles frequentam, sobre o que veem na televisão todos os dias; produzir um novo roteiro para os mesmos personagens de uma telenovela, quem sabe apoiando-se na leitura de um conto de Guimarães Rosa ou Machado de Assis. (FISCHER, 2007, p. 298)

Nesse mesmo sentido, Busarello, Biegging e Ulbricht (2013) ponderam que o uso do computador, da internet, da televisão, da ficção seriada, das histórias em quadrinhos, do cinema, dos ambientes virtuais e hipermídia e das redes sociais temáticas apresentam-se além de simples produtos ou tecnologias. Para os autores:

Todas estas alternativas, e também os usos destas mídias, chegam para mudar a concepção da aprendizagem formal e da necessidade exclusiva de um espaço institucionalizado para o ensino. As tecnologias e todas as ramificações derivadas estão a todo tempo ressignificando os papéis dos autores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. (BUSARELLO; BIEGING; ULBRICHT, 2013, p. 5)

A partir das concepções de educação, mundo, homem e de educador, precisam ser desenvolvidas as técnicas de inserção das mídias no trabalho docente. Dessa forma, o cuidado que tem que se tomar é não ficar somente no caráter instrumental.

Cauduro (2013), referenciando Moran (2000), Masetto (2000), Almeida (2005) e Kenski (2007), afirma que os instrumentos midiáticos são importantes recursos que motivam os estudantes para aprendizagem. Mas, limitar-se à utilização das mídias a este uso “restringe demasiadamente as possibilidades educativas das mídias” (CANDURO, 2013, p. 17). Nessa mesma ótica, Martín Barbero (1996) ensina que:

El problema de fondo es cómo insertar la escuela en un ecosistema comunicativo, que es a la vez experiencia cultural, entorno informacional y espacio educacional difuso y descentrado. Y cómo seguir siendo en ese nuevo escenario el lugar donde el proceso de aprender guarde su encanto. (MARTÍN BARBERO, 1996, p. 11)

Nessa perspectiva, Moran (2007) pondera que a educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens - representadas pelas diversas mídias - e desvendar os seus códigos, dominando as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações.



Um plano de trabalho docente que compreenda os instrumentos midiáticos - de modo pedagógico, problematizado, contextualizado - pode se revelar como alternativa para a aprendizagem no que se refere ao cálculo, à leitura, à biologia, entre outras áreas do saber, que podem ser trilhados juntos com os alunos no processo de produção ou coprodução de sentidos.

Uma prática pedagógica balizada por instrumentos que atraíam a atenção do aluno tem que partir do cotidiano deste, fazendo associações encadeadas entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelo aluno, possibilitando a emancipação e a não alienação de nossos educandos pelos recursos midiáticos.

Acreditar que há um “emaranhado rico de práticas, envolvendo toda uma tecnologia de produção de imagens, modos diferenciados de recepção e apropriação de narrativas audiovisuais, é apostar na análise das mídias como elementos fundamentais da cultura contemporânea” (FISCHER, 2007, p. 298). Assim, as mídias podem ser molas propulsoras na superação dos problemas relacionados à aprendizagem e a internalização de novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todo o exposto, constata-se que utilização das mídias como instrumentos e meios, tomadas criticamente na prática pedagógica, podem possibilitar a construção conhecimento, a partir do qual o discente poderá interpretar o mundo e desenvolver habilidades que poderá ajudá-lo na superação de dificuldades de aprendizagem.

De fato, a prática pedagógica pode ser otimizada com a utilização das mídias. Todavia, para fugir da utilização sem reflexão, puramente instrumental, deve-se partir do entendimento que as mídias têm significação mais ampla, apresentam um percurso histórico e são formas distintas de representação da realidade, que podem promover a emancipação ou a alienação.

Depreende-se, também, que é possível que só a inserção das mídias na prática pedagógica pode não resolver os problemas com a dificuldade de aprendizagem, pois, conforme visto, tais dificuldades podem advir de muitas outras condições que fogem ao alcance do professor.



Porém, considerando-se o momento histórico, as dificuldades e as condições reais de aprendizagem, as especificidades do aluno e do grupo escolar, bem como o grau de dificuldade do conteúdo, a ação pedagógica intencional e sistemática, a metodologia e as técnicas diferenciadas quanto à inserção das mídias pode contribuir e propiciar superação das dificuldades apresentadas pelo aluno.

Nesse contexto, os meios midiáticos podem proporcionar a construção de mapas mentais pelo educando, na medida em que permitem despontar múltiplas formas de um mesmo conteúdo escolar. A integração das mídias promove a interdisciplinaridade num diálogo com diversas áreas, representa um objeto de diversas maneiras e meios.

Portanto, resta evidenciar que as ações desenvolvidas com os meios midiáticos devem ser acompanhadas por uma dimensão discursiva que potencialize a internalização de saberes e amplie a visão de mundo do discente. Deve-se priorizar o sujeito, partindo da especificidade deste para tornar o objeto acessível a ele. Sob essa vertente, não basta utilizar a mídia, é preciso torná-la compreensível e significativa para o aluno e para o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a adoção dos meios midiáticos na sala de aula não é medida apenas aconselhável – visto que o tempo de nossos alunos é outro – , é, sobretudo, medida que se impõe, por potencializar o ensino e a aprendizagem e possibilitar o conhecimento tecnológico – que internalizado de modo problematizado pode contribuir com a emancipação desse aluno.

REFERÊNCIAS

BUSARELLO, Raul Inácio; BIEGING, Patrícia; ULBRICHT, Vania Ribas (org). (2013) *Mídia e Educação: novos olhares para a aprendizagem sem fronteiras*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2013.

CAUDURO, Lenice. (2013) Pesquisa em Mídia-Educação no contexto escolar: do cruzamento de olhares o encontro de pistas. In: BUSARELLO, Raul Inácio; BIEGING, Patrícia; ULBRICHT, Vania Ribas (org). *Mídia e Educação: novos olhares para a aprendizagem sem fronteiras*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2013, p. 8-25.

COLL, Cesar; MAECHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. (2004) *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.



ETGES, Norberto Jacob. (2004) Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. In: JANTSCH, A.; BIANCHETTI, L. (org.) *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. RJ: Vozes, 2004, p. 51-84.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. (2007) Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007, p. 290-299.

GADOTTI, Moacir. (2007) *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher, 2007.

KREPSKY, Marina Cruz. (2004) *Dificuldades de aprendizagem: movimentos discursivos na voz dos alunos*. Blumenau, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. (2009) *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, Jose Carlos. (1994) *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Lino. (2008) *Dificuldades de Aprendizagem e Gestão Escolar*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2008.

MARTÍN BARBERO, Jesus. (1996) Heredando el futuro. Pensar la Educación desde la Comunicación. *Revista Nómadas, Colombia*, n. 5, 1996. p. 1-14. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>>. Acesso em: 01 set. 2015.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. (1989) *Didática teórica/Didática prática*. Para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989.

MORAN, José Manuel (2007) As mídias na Educação. In: *Desafios da comunicação social*. 3 ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.

NÉRICI, Imídio Giuseppe. (1992) *Metodologia do Ensino: uma introdução*. São Paulo: Atlas, 1992.

NUTTI, Juliana Zantunt. (2006) Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem: um painel provisório de definições e teorias explicativas. *Revista Multiciência*, v. 7, 2006, p. 121-130.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. (1997) *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1997.

PERFEITO, Alba Maria. (2010) *Análise Linguística nas SAA*. Trabalho apresentado na Formação continuada – Língua Portuguesa 2010, Cetepar- Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/salas_de_apoio/portugues/2010_alba_perfeit_o_saa.pdf>. Acessado em: 13 ago. 2014.



PINTO, Álvaro Vieira. (2005) *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

RIVOTELLA, Píer Cesare. (2009) Mídia-educação e pesquisa educativa. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, jan/jun. 2009, p. 119-140.

SÁ, Jussara Bittencourt de; MORAES, Heloisa Juncklaus Preis; (2014) Mídia e Educação: reflexões, relatos e atuações. *Revista Querubim*. Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=6>. Acesso em: 01 out. 2014.

LOPES, Silvana Mendonça Valentin. (2009) *Concepções Psicopedagógicas do Processo Ensino Aprendizagem*. 2009. Disponível em <http://ead.utfpr.edu.br>. Acesso em 15 de ago. 2014.



A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM VYGOTSKY E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

GUIMARÃES, Tatiane Carvalho Peçanha

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense
Bolsista Faperj
tatiane.educ@gmail.com

MANHÃES, Fernanda Castro

Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense
Bolsista CAPES
castromanhaes@gmail.com

VASCONCELOS, Lívia Andrade

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense
Bolsista CAPES
liviadeandrade@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa desenvolvida com alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola privada, no município de Campos dos Goytacazes, RJ, acerca da possibilidade de ensinar crianças entre sete e oito anos de idade, uma disciplina tão conceitual e abstrata quanto a história. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de história nas primeiras séries do ensino fundamental e a teoria histórico-cultural de Vygotsky fundamentam tal possibilidade. Como o processo de formação de conceitos científicos através dos conceitos espontâneos da criança, favorece a aprendizagem da disciplina história nas primeiras séries do ensino fundamental? O objetivo geral é apresentar os pontos de convergência entre os PCNs e a formação de conceitos confrontando com a prática em sala de aula. A pesquisa foi do tipo qualitativa quanto a abordagem do problema e descritiva e de levantamento quanto aos objetivos. Optou-se por privilegiar observações em sala de aula e entrevista com a professora da turma. Na entrevista foram abordados as dificuldades de se trabalhar os conteúdos e a receptividade das crianças em relação à disciplina. Buscou-se também uma análise do material didático. Os resultados da pesquisa apontaram para aproximação teórica entre a formação de conceitos em Vygotsky e as diretrizes propostas pelo PCN de História para as séries iniciais. No caso observado, pode-se constatar que tanto o modelo conceitual de Vygotsky, quanto o PCN foram explorados nas aulas assistidas, verificando uma boa receptividade e aprendizagem da turma como um todo.

Palavras-chave: Ensino de História, formação de conceitos, PCN



ABSTRACT

The present article was based on a research developed with middle school second year students at a private school in Campos dos Goytacazes, RJ, about the possibility of teaching history, such an abstract and conceptual course, to children around seven and eight years old. The National Curricular Parameters for teaching history for the first grades of middle school and Vygotsky cultural-historic theory are the basis for this possibility. How does the scientific concept formation process through the child's spontaneous concept help the learning process of the history course in middle school's first grades? The main objective is to present points of convergence between The National Curricular Parameters (PCNs) and concepts formation confronting the teaching and learning practice in the classroom. The research was qualitative in terms of approaching the problem and quantitative and survey in terms of objectives. Observations in classroom and interviews with teachers were the chosen tools for the research. On interview were approached the difficulties of teaching the contents and children's receptivity in relation to the discipline. It was also made and analysis of the didactic material. The research results pointed to the theoretical approach between the concepts formation in Vygotsky and the guidelines proposed by the History PCN for inicial grades. In the case studied, it was possible to notice that the conceptual model from Vygotsky as well as the PCN were explored in the classes watched, being observed a good receptivity and learning of the classroom as a whole.

Key-words: Teaching history. Concepts formation. National Curricular Parameters (PCNs)

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 80, novas propostas, norteadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), introduziram mudanças significativas no ensino da História. Tais mudanças permitiram a introdução de noções e conceitos já para fase inicial do ensino de história, 2º e 3º ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Por se tratar de uma disciplina cujos conceitos são abstratos, esse estudo surge de uma inquietação acerca da possibilidade da aprendizagem no ensino de história, nos primeiros anos do ciclo fundamental, através do domínio de conceitos históricos. Para Vygotsky é possível que uma criança desenvolva conceitos científicos a partir dos conceitos espontâneos, os quais são construídos através de experiências cotidianas.

O estudo foi aplicado em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede particular, no município de Campos dos Goytacazes-RJ. A metodologia utilizada privilegiou como instrumento de coleta de dados, análise do material didático, entrevista com a professora da turma e observação das aulas no 3º bimestre, contemplando fichas de observações e relatórios. Assim, a questão que norteou esse trabalho busca compreender como o processo de



formação de conceitos científicos através dos conceitos espontâneos da criança, favorece a aprendizagem da disciplina história nas primeiras séries do ensino fundamental.

Em um primeiro momento buscamos descrever as principais mudanças ocorridas no Ensino de História no primeiro ciclo do ensino fundamental norteadas pelo Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino de História (BRASIL, 1997). São indicados como eixos temáticos principais a história local e do cotidiano, cuja proposta é de que o aluno possa iniciar o estudo da disciplina levando em consideração o tempo presente e identificando com o passado diferenças e semelhanças, mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais. Corroborando com tais perspectivas, estão as contribuições de Circe Bittencourt (2005). A autora aponta para as novas abordagens do ensino de história, presentes nos PCNs, considerando as inferências sociais e culturais como partes importantes no processo de aprendizagem.

Posteriormente, procuramos analisar as contribuições de Vygotsky para o processo de formação de conceitos, destacando as várias etapas desse processo de acordo com as fases de desenvolvimento do pensamento infantil. Segundo o autor, os conceitos espontâneos são determinados pela experiência pessoal da criança, em seu cotidiano, já os conceitos científicos, são formados a partir da aprendizagem escolar. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos na criança direcionando seu desenvolvimento mental.

Trouxemos também uma breve reflexão sobre a aprendizagem da disciplina história através de conceitos em que Bittencourt (2005) destaca a viabilidade do ensino de História já no primeiro ciclo do ensino fundamental, fundamentado na teoria sócio-cultural de Vygotsky. Por fim, descreveremos a metodologia utilizada na pesquisa e analisaremos os resultados obtidos a partir das observações em sala de aula, a entrevista com a professora da turma e análise do material didático.

1. O ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS PCN DE HISTÓRIA

A partir do final da década de 80 do século XX, novas propostas curriculares para o ensino de História, tanto para o nível fundamental quanto médio foram incorporadas,



juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelos sistemas de ensino municipais e estaduais. Dentre as várias propostas destaca-se a ideia de que o aluno possui um conhecimento prévio sobre os objetos de estudos históricos, obtidos por uma vivência do próprio aluno, bem como pela apreensão das informações vinculadas pelos meios de comunicação, e esse conhecimento prévio deverá estar integrado ao processo de aprendizagem do aluno (BITTENCOURT, 2005).

Outro ponto de destaque proposto pelos PCNs (Brasil, 1997) indicando novas diretrizes para o ensino de História, está a introdução dos estudos históricos e da Geografia a partir das séries iniciais do ensino fundamental em substituição à disciplina Estudos Sociais, pressupondo-se então uma iniciação dos principais conceitos históricos. Segundo Bittencourt (2005), as formulações para o ensino de História, em todos os níveis de ensino, visavam superar uma visão tradicionalista da História, fundamentada em fontes privilegiadamente escritas, que se limitava a transcrever os feitos de heróis e grandes personagens da História.

A concepção tradicional de ensino de História induzia o aluno a uma mera memorização dos fatos desses grandes vultos da História. Se a abordagem da História mudou, a de ensino de História acompanhou as mudanças, trazendo para a sala de aula novas temáticas, e não somente a história política, e novos personagens como por exemplo os escravos, índios, operários, mulheres e até mesmo as crianças, sujeitos que por muitos anos ficaram alijados do fazer histórico (BITTENCOURT, 2005).

Essa tentativa de superar uma visão tradicionalista da História ensinada também norteou as diretrizes para o ensino de História nas primeiras séries do ensino Fundamental. Permaneceram no currículo as festas comemorativas, porém foram introduzidos outros representantes da sociedade brasileira, destacando no currículo festividades como dia do índio (19 de abril), libertação dos escravos (13 de maio) ou dia da consciência negra (20 de novembro) (BRASIL, 1997).

A preocupação em introduzir noções e conceitos históricos já a partir dessa fase escolar também é percebida nos PCNs de História, que introduzem os conceitos de cultura, organização escolar e trabalho e as noções de tempo/espço, os quais serão progressivamente trabalhados ao longo de todo ciclo fundamental e médio, confirmando a ideia de que o aprendizado é um processo constante e não algo pronto e acabado, o que se apresenta para o aluno como produto final (BITTENCOURT, 2005).



Segundo Bittencourt (2005), a noção de tempo histórico também é apresentada ao aluno do primeiro ciclo do fundamental por meio da noção de antes/depois, diferenciando-o do conceito de tempo cronológico. Busca também introduzir no currículo de História uma história local, próxima a realidade do aluno e os estudos históricos, vistos como base para o desenvolvimento intelectual, são apresentados em forma de problema, situado no tempo e no espaço. É o que a autora denominou de problematização do estudo histórico.

Outra proposta bastante difundida já nas séries iniciais é o estudo de uma história do cotidiano, que tem por objetivo, inserir as ações de pessoas comuns – homens, mulheres, crianças – na História e não somente ações de políticos e elites locais. Além disso, essa perspectiva contribui para a compreensão do aluno como sujeito histórico (BRASIL, 1997).

2. A FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

Segundo Vygotsky (2005), conceitos constituem uma parte ativa do processo intelectual, no curso de uma operação complexa, voltada para a solução de algum problema. A principal questão quanto ao processo de formação de conceitos é a questão dos meios pelos quais essa operação é realizada, na qual a palavra é definida como símbolo mediador. Para esse autor, a formação de conceitos é um processo que se inicia na infância, amadurece e se desenvolve na adolescência (Vygotsky, 2005).

A primeira fase caracteriza-se, de forma geral, por um amontoado sincrético, em que objetos podem ser agrupados de forma aleatória e sem uma “lógica” aparente. A segunda fase e mais importante na formação dos conceitos é o pensamento por complexos, ou seja, agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais. Nos complexos, os objetos passam a ser reconhecidos pelo “nome de família”. A terceira fase é apontada como uma “ponte” entre o pensamento por complexo e o pensamento conceitual e é denominada pseudoconceito predominando sobre todos os outros complexos no pensamento da criança. Os pseudoconceitos se desenvolvem a partir de um significado determinado na linguagem do adulto (VYGOTSKY, 2005).

Para que haja pensamento conceitual é necessário, além de generalizações, abstrações e isso se consolida somente na fase da puberdade. Nos adolescentes, o pensamento sincrético e



por complexo gradualmente desaparecem e começam a formarem-se os conceitos verdadeiros. Contudo, o pensamento por complexo ainda persiste por algum tempo, predominando em algumas áreas do pensamento. Há certa discrepância entre a capacidade do adolescente em formar conceitos e a sua capacidade de defini-los. Isso porque em uma situação concreta, o adolescente formará e utilizará conceitos com propriedade, mas terá dificuldades em expressá-los com palavras (VYGOTSKY, 2005).

Vygotsky (2005) estabelece uma distinção na formação de conceitos. Segundo o autor, os conceitos espontâneos são determinados pela experiência pessoal da criança, em seu cotidiano, já os conceitos científicos, são formados a partir da aprendizagem escolar. Embora sejam diferentes em sua essência em virtude do desenvolvimento de fatores internos e externos, essas duas formas estão inter-relacionadas, é preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Piaget não vê qualquer interação entre esses dois conceitos, para Piaget, o pensamento científico da criança em idade escolar é caracterizado, pela ausência de percepção consciente das relações, essa consciência somente seria atingida quando o pensamento socializado suplantasse o pensamento egocêntrico residual. (VYGOTSKY, 2005).

Ponto importante no estudo da formação de conceitos é a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (2005), o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar e direciona seu desenvolvimento mental. Aprendizado e desenvolvimento ocorrem numa interação contínua e o conceito científico no processo de aprendizagem substitui o conceito espontâneo, modificando-o.

Segundo Vygotsky, Piaget presume que desenvolvimento e aprendizado são processos totalmente separados. A função do aprendizado é apenas introduzir formas adultas de pensamento a fim de superar as formas do pensamento infantil em confronto com as ideias de Vygotsky, que considera o aprendizado uma importante ferramenta no desenvolvimento das funções superiores da criança (VYGOTSKY, 2005).

Assim, os estudos de Vygotsky sobre o processo de formação de conceitos, sobretudo na segunda fase, que é justamente a faixa etária contemplada nesse estudo, contribuem para elucidar a questão da aprendizagem da História escolar para os anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que a partir do desenvolvimento dos conceitos espontâneos os conceitos científicos se desenvolvem. Quanto maior for a experiência da criança, maiores serão as



possibilidades que esta terá de construir os conceitos científicos explorados na escola, tornando assim o ensino desta disciplina possível para esta fase do desenvolvimento infantil.

3. OS CONCEITOS HISTÓRICOS E A APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

A maior parte dos conceitos em História está delimitada no tempo e no espaço e tais conceitos são especialmente produzidos para a compreensão de determinado período histórico, como *renascimento*, *descobrimento da América*, *feudalismo*, entre outros. A História também se utiliza de conceitos vindos de outras áreas do conhecimento bem como do senso comum – *revolução*, *burguesia*, *povo*, *rei*, *monarquia*, *sindicato*, *clero*, *família*, *escravo* – termos quase sempre usados em diálogos cotidianos (BITTENCOURT, 2005).

A História está sempre em movimento e os conceitos utilizados para interpretar e analisar os fatos históricos estão ligados a um determinado contexto. Ou seja, é preciso situar o contexto histórico para que se tenha uma compreensão adequada do conceito. O conceito de escravidão possui significados distintos para as diversas sociedades em um espaço de tempo distinto. O sentido de *escravidão* nas sociedades africanas possui um caráter muito diferente da visão capitalista da escravidão colonial, por exemplo, que também se difere do sentido da escravidão na antiguidade clássica (BITTENCOURT, 2005).

Segundo Bittencourt (2005), o conhecimento histórico escolar é produzido por intermédio de aquisição de conceitos e esse conteúdo escolar precisa estar articulado desde o início da escolarização, com fundamentos teóricos para evitar conotações puramente dogmáticas ou ideológicas. A autora ainda chama a atenção para os riscos de utilizar conceitos do senso comum, o que não é proibido, e conceitos advindos de outros campos de estudos cuidando para que não se perca o sentido histórico ou que sejam empregados fora de um contexto, o que os historiadores chamam de anacronismo. É preciso dominar metodologicamente o emprego desses conceitos.

Os conceitos, podemos dizer sociais, uma vez que já constatamos que a História compartilha conceitos com outros campos das Ciências Sociais, aparecem inter-relacionados, deve-se, portanto avaliar procedimentos metodológicos que considerem tal inter-relação. Como é o caso do conceito de Estado, dos tempos modernos e o conceito de Estado-nação da



antiguidade clássica, sendo as relações de poder existente em cada conceito objeto de comparação. São conceitos que embora estejam inter-relacionados, devem ser apreendidos em seus distintos contextos econômicos políticos e sociais de cada período histórico, bem como suas formas de funcionamento e atuação (Bittencourt, 2005).

Segundo Segal (1984), as palavras, por si só não constituem conceituações, antes é preciso que elas estejam integradas em categorias conceituais, articuladas umas às outras. Contudo, a aprendizagem conceitual, não pode ser teórica, mas é antes de qualquer coisa a aprendizagem de uma prática. Ao ser induzido a aplicar uma palavra a determinada realidade, o aluno terá condições de adquirir a matriz de um conjunto conceitual até o momento em que passa integrá-lo ao seu discurso espontâneo.

Segundo Circe Bittencourt (2005), a aprendizagem da história acontece por intermédio do domínio de conceitos. Para que se construa o conhecimento histórico é fundamental ligar o fato histórico a temas e aos sujeitos que o produziram e não apenas situar os fatos no tempo e no espaço. No processo de análise e interpretação dos fatos são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis.

Na análise da autora, a aprendizagem da disciplina histórica passa pelo domínio conceitual, no entanto, segundo determinadas abordagens de Teorias da Aprendizagem ainda presentes no contexto escolar nacional, apontam para a impossibilidade de se aprender história nos primeiros anos do ensino fundamental, uma vez que tais perspectivas teóricas consideram a formação de conceitos científicos, desenvolvidos especificamente em ambientes de aprendizagem sistematizada, impossíveis de serem apreendidos em virtude do desenvolvimento psicológico dos aprendizes. Os conceitos verdadeiros exigiriam, portanto um grau de abstração e generalização não alcançável a determinadas faixas etárias. (BITTENCOURT, 2005).

A autora considera que é possível obter êxito no ensino da História já nos primeiros anos do ensino fundamental, contestando a concepção de que somente a partir do ensino médio, quando os alunos já possuem o desenvolvimento das funções psicológicas fundamentais à formação de conceitos, é que seria possível a aprendizagem da disciplina. Para isso confronta duas importantes teorias da aprendizagem acerca da formação de conceitos, a teoria piagetiana e a teoria vygostskyana.



Bittencourt (2005) afirma que a teoria de Piaget justifica um possível fracasso na aprendizagem da disciplina histórica nos primeiros anos de escolarização uma vez que os alunos, em virtude de seus estágios de desenvolvimento, não conseguiriam dominar categorias conceituais importantes, como tempo histórico, um conceito de natureza abstrata.

Piaget tem por foco a construção do conhecimento pelo sujeito. Essa perspectiva está presente em muitos modelos de ensino nacionais. No que diz respeito à formação de conceitos, as estruturas cognitivas dos indivíduos vão sendo adquiridas e são delimitadas por estágios de maturidade biológica. As fases do desenvolvimento determinam a formação das etapas de domínio conceitual, assim como os estágios operatórios são progressivos no processo de conhecimento (BITTENCOURT, 2005).

Vygotsky defende que a aquisição de conceitos é feita socialmente e não apenas na maturidade. As dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas no processo de desenvolvimento das funções humanas superiores são consideradas fundamentais nas apreensões conceituais. Uma diferença importante para se compreender a questão levantada pela autora é como Vygotsky vê a relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos.

Piaget define os conceitos científicos como antagônicos, sendo os conceitos espontâneos impedimento à constituição dos conceitos científicos. Já Vygotsky defende uma interação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos e o domínio destes últimos não eliminam os conceitos espontâneos, apenas os modificam (BITTENCOURT, 2005).

Para Vygotsky, a linguagem humana possibilita o intercâmbio social e a formação conceitual. Os conceitos são formados quando o indivíduo está apto a abstrações e generalizações, porém, mesmo não sendo capaz de realizar abstrações, uma criança em idade escolar, já é capaz de generalizações e seus conceitos espontâneos, ou seja, sua “bagagem” cultural possibilita a apreensão dos domínios científicos apresentados na escola (BITTENCOURT, 2005).

Assim, através da comunicação social, os indivíduos podem chegar ao desenvolvimento dos conceitos, que correspondem à ampliação do significado das palavras, interferindo nesse processo o desenvolvimento de outras funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (VYGOTSKY, 2005).

Segundo Bittencourt (2005), novas abordagens que consideram as inferências sociais e culturais como partes importantes no processo de aprendizagem apontam para o conhecimento



prévio do aluno como condição necessária para a construção de novos significados e esquemas. A história escolar não pode ignorar os conceitos espontâneos formados por intermédio de tais experiências.

Para Bittencourt (2005) o importante na aprendizagem conceitual é que se possa estabelecer relações entre o que o aluno já sabe e o que é proposto externamente, por inferência pedagógica. Logo o professor deve promover um diálogo com esse conhecimento prévio dos alunos proveniente dos conceitos espontâneos advindos de suas experiências.

Mesmo em idades de sete a oito anos foi possível verificar a gama de vivências, ou nas palavras de Vygotsky, conceitos espontâneos, que esses alunos trazem para a sala de aula e que tais conceitos podem e devem ser explorados pelo professor a fim de que se estabeleça uma relação ensino-aprendizagem que culminará na transposição dos conceitos espontâneos em conceitos científicos.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A pesquisa realizada foi do tipo qualitativa quanto a abordagem do problema e exploratória quanto aos seus objetivos uma vez que além de envolver levantamento bibliográfico, contemplou entrevista e assumiu um caráter de estudo de caso, pois se tratou de analisar o problema a partir de uma dada realidade, ou seja de uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola particular (KAUARK; MANHÃES; SOUZA, 2010)

Quanto ao material didático, foi observado tanto aspectos das propostas do PCN quanto da teoria sócio cultural de Vygotsky, no que diz respeito a formação de conceitos. Os conceitos são formados a partir da vivência da criança, de suas experiências, ou de um universo bem próximo a ela e o PCN de História para as primeiras séries valoriza eixos temáticos como localidade e cotidiano.

Verificou-se que os conteúdos de História e Geografia são apresentados de forma integrada, partilhando temáticas em comum, como lugares, pessoas, festas, tribos indígenas, mas também temáticas específicas de cada área como, por exemplo, no caso da geografia, orientação, pontos de referência, entre outros. Esse aspecto contempla diretrizes do PCN.



Outro aspecto que se aproxima das propostas contidas no PCN de História para o primeiro ciclo do ensino fundamental diz respeito aos eixos temáticos história do cotidiano e história local. O material didático, ao sugerir, por exemplo, um estudo sobre as festas, considerou a localidade do aluno.

A atividade proposta envolveu entrevistas com os familiares das crianças, buscando identificar permanências e mudanças dos costumes dentro da própria organização familiar. Indagou-se sobre os tipos de festas que os familiares frequentavam no passado – abordando a noção de tempo histórico – e quais ritmos permaneceram considerando a época atual. Ao final, foi solicitada uma atividade com registro escrito. Ainda sobre a temática “festas e sons”, propôs-se uma pesquisa sobre os instrumentos mais utilizados nas festas mencionadas pelos familiares. O capítulo apresentou um texto, sucinto e objetivo, com frases curtas, para uma melhor compreensão de alunos recém-alfabetizados.

Observou ainda, em consonância com o PCN, a abordagem de comunidades indígenas destacando as diferenças culturais entre as várias tribos que povoaram e povoam o Brasil. Contudo, no PCN consta uma reflexão buscando semelhanças e diferenças entre uma determinada comunidade indígena e a comunidade na qual o aluno está inserido. Esta comparação não foi contemplada no material didático adotado para esta turma.

Por meio de observações nas aulas de história na turma do 2º ano, pode-se verificar a maneira como os conteúdos são explorados, atraindo a atenção dos alunos. A professora, utilizando-se do livro didático trabalha tanto questões propostas no PCN, quanto metodologias que permitem ao aluno a formação de pseudoconceitos, envolvendo muitos aspectos das experiências vividas por eles, ou seja, seus conceitos espontâneos.

As diretrizes propostas pelo PCN para o ensino de história possibilita ao aluno formar noções históricas, através de suas vivências, e a teoria de Vygotsky determina que os conceitos espontâneos auxiliem na formação dos conceitos científicos. Tais elucidações nos permitiu comprovar a hipótese de que as aproximações dessas duas abordagens e suas aplicações na sala de aula contribuem para a aprendizagem da disciplina. Foi observado que a professora possibilitava aos alunos inferir livremente nas aulas relatando, por diversas vezes, algumas experiências relacionadas ao conteúdo trabalhado.

Através da entrevista identificamos alguns pontos relevantes como a instrução da docente que possui formação em Pedagogia, o tempo de atuação na área educacional, a



professora possui sete anos de experiência como educadora infantil, além de alguns indícios que nos levaram a um esclarecimento maior da questão: compreender o êxito na aprendizagem da disciplina, através da formação de conceitos.

Não foram relatadas pela docente dificuldades significativas na disciplina. Segundo a professora da turma o nível de aprendizado é considerado satisfatório e os conteúdos são apresentados pelo material analisado de forma espiral, ou seja, revisitando temas estudados em capítulos anteriores. A professora relata que o próprio material didático induz aos alunos a busca por suas experiências pessoais, valorizando a sua cultura e considerando os conceitos espontâneos formados a partir de suas vivências.

Apesar de utilizar vários recursos, a docente expõe que mesmo com aulas simples, percebe-se o interesse dos alunos nas aulas. Contudo pode se verificar através das observações nas aulas que recursos audiovisuais, não só fixam a atenção nas aulas, mas há uma compreensão maior, segundo relato dos próprios alunos da turma.

CONCLUSÕES

Essa pesquisa procurou apresentar as reflexões de Vygotsky acerca da formação de conceitos, propondo que os conceitos espontâneos formados a partir da vivência das crianças contribuem para o aprendizado e para a formação dos conceitos científicos, desenvolvidos no ambiente escolar. Também procurou apresentar de maneira articulada às ideias de Vygotsky, as propostas do PCN para o ensino de história nas primeiras séries do ensino fundamental, destacando a história regional e o cotidiano dos alunos. Na turma analisada verificou-se por meio de observações das aulas e análise do material didático que tais propostas foram trabalhadas na prática em sala de aula conduzindo-nos à confirmação da hipótese de que a aprendizagem e formação de conceitos ocorrem a partir da realidade próxima aos alunos, ou seja, dos conceitos espontâneos desenvolvidos a partir de suas experiências cotidianas.



REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, CIRCE MARIA FERNANDES. (2005) *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. SP: Cortez.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

VYGOTSKY, LEV SEMENOVITCH. (1896-1934). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KAUARK, FABIANA; MANHÃES, CASTRO FERNANDA; SOUZA, CARLOS HENRIQUE MEDEIROS DE. *Metodologia da Pesquisa: guia prático*. (2010) Itabuna, Bahia: Via Litterarum.

SEGAL, ANDRÉ. POR UMA DIDÁTICA DA DURAÇÃO. In: MONIOT, Henri (Org). *Enseigner l'histoire*. Berne: Peter Lang, 1984.p. 95-96.



NOVAS TECNOLOGIAS E O CAPITAL SOCIAL: ASPECTOS RELEVANTES

SANTOS, Luciana Rocha dos
Estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, UENF
lurochas@yahoo.com.br

RIBEIRO, Augusto Gonçalves
Mestre em Cognição e Linguagem, UENF
augustogribeiro@bol.com.br

SILVA, Aline Marcelino Dos Santos
Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, UENF
alinemarcelino@zipmail.com.br

334

RESUMO

As tecnologias de comunicação e informação, as redes sociais e os avanços da tecnologia no campo da internet têm impulsionado uma grande revolução, possibilitando a comunicação entre várias pessoas, de qualquer lugar e para qualquer lugar, no ciberespaço de modo instantâneo. Múltiplas identidades são assumidas, e de acordo com o ambiente em que se comunicam, redes de valores pessoais são criadas. Esses valores incorporam o capital social do indivíduo, ressignificando a sua autoimagem e reputação no ciberespaço, mas que poderão refletir de forma positiva ou negativa em sua vida pessoal e profissional. Diante disto, este artigo busca investigar, com base na literatura, qual a importância das relações estabelecidas nas redes sociais na formação do capital social e suas implicações para o indivíduo contemporâneo.

Palavras-chave: Ciberespaço, Redes Sociais, Capital Social.

ABSTRACT

Communication and information technologies, social networks and the advances in internet technology have driven a great revolution, enabling communication between several people from anywhere and to anywhere in the snapshot mode of cyberspace. Multiple identities are taken on, and according to the environment in which they communicate, networks of personal values are created. These values incorporate the social capital of the individual, giving new meaning to his self-image and reputation in cyberspace, but that will reflect positively or negatively on his personal and professional life. Before that, this paper investigates, based on the literature, what the importance of the relations established in social networks in social capital formation is, and its implications for the contemporary individual.

Keywords: Cyberspace, Social Networks, Social Capital.



INTRODUÇÃO

Grandes transformações sociais ocorreram a partir da evolução das tecnologias. O momento atual é marcado pela conexão em rede, que altera, não somente a consciência do espaço-tempo, como também as relações de trabalho, as relações sociais e a forma de pensar.

Vivemos um momento chamado por Castells (2013), de auto comunicação de massa, caracterizado por redes horizontais de comunicação interativa na internet e ampliadas pelas redes de comunicação sem fio.

Esse universo interconectado das redes é denominado por Lévy (1999) de ciberespaço, que se caracteriza, não só pela infraestrutura física de comunicação da internet, como também toda matéria informacional nela contida, e, que é alimentada continuamente por seus usuários.

O ciberespaço, segundo Noronha e Tavares (2012), pode ser considerado como o espaço que reúne interações tecnológicas, culturais e sociais conectadas por uma “teia de computadores”. Nele surge um território de relações sociais e culturais, vinculado por relações nômades, de maior flexibilidade social.

Cada indivíduo conectado no ciberespaço é um nó, formando o que Castells (1999) define de sociedade em rede. Essas redes promovem interações até então nunca vistas, caracterizadas por não ter fronteiras limítrofes, pela interconexão de valores de interesses comuns e pela compressão do espaço-tempo.

No dia a dia, cada indivíduo faz parte de uma rede social, formada por família, amigos, trabalho, etc. Essas relações são estendidas para o ciberespaço, através de redes sociais digitais.

Recuero (2012a) descreve que as redes sociais ampliam a construção de valores, chamado capital social, composto de reputação, suporte social, acesso às informações e etc..

Bourdieu (1983) define o capital social como:

social capital is the aggregate of the actual and potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition - in other words, to membership of a group - which provides each of the members with the backing of the collectivity-owned capital (...) (BOURDIEU, 1983, p. 248-249 *apud* RECUERO, 2005, p. 3).

Assim, para Bourdieu (1983) *apud* Recuero (2005), o capital social pode ser compreendido como os recursos ligados a uma rede durável de relações, sendo encontrado nas relações sociais das pessoas.



Desta forma, com o avanço da tecnologia no campo da internet, o sucesso e a ampliação das redes sociais, implicam na multiplicidade de identidades, que agregam valor ao capital social do indivíduo, ressignificando a autoimagem.

Neste sentido, o presente trabalho busca investigar, com base na literatura, a importância das relações estabelecidas nas redes sociais na formação do capital social e algumas implicações para o indivíduo contemporâneo.

O artigo está estruturado como a seguir: na Seção 1 apresenta o ambiente da internet e as novas tecnologias de informação e comunicação; na Seção 2 destaca o capital social e o ciberespaço; na Seção 3 aponta aspectos relevantes do capital social para o indivíduo; e por fim, expõe as considerações finais.

1. A INTERNET E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO

O surgimento da indústria tipográfica na Europa, a Revolução Industrial, e após, a criação da internet, marcaram grandes transformações na vida social, mudando hábitos e as formas de comunicação. A revolução tecnológica cumpriu o papel de romper as fronteiras e encurtar distâncias num movimento de flexibilização e descentralização de mercados provocando uma nova organização social, em ritmo acelerado, como apontam Baladeli, Barros e Altoé (2012).

Transformações proporcionadas pela internet mudaram sensivelmente o plano das relações sociais. Novas tecnologias surgem a cada dia, e a sociedade imersa nesse universo, chamado ciberespaço, vive as alegrias de sua rapidez e facilidades, e sofre com os impactos que dela refletem.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), segundo Castells (2013), favorecem as democracias e aumentam autonomia da sociedade. Entrar frequentemente em rede pela internet qualifica as pessoas, quando reforça sentimentos de segurança, liberdade, influência, autonomia e sociabilidade, pois, a internet incorpora a cultura da liberdade, como mostra o registro histórico do seu desenvolvimento.

Nesse contexto, de acordo com Souza e Gomes (2008), configura-se a cibercultura, que é a reunião na internet em torno de centros de compartilhamentos de saber e interesses comuns,



possibilitada pela comunicação instantânea com o mundo, sem a necessidade de se deslocar fisicamente.

O sociólogo Manuel Castells chama a isso de sociedade em rede, como registra Costa (2015), definindo que a internet “é o tecido de nossas vidas neste momento. Não é futuro. É presente. Internet é um meio para tudo”.

Os mundos da telecomunicação e da informática, destaca Molina (2013), influenciaram não só as relações de trabalho, mas também a maneira de pensar e agir. O mundo real de hoje é um mundo híbrido que reúne o *online* e o *off-line*. Além disso, o poder da internet influenciou o acesso aos meios de comunicação de massa, mudando as relações sociais, as relações de poder e a comunicação entre as pessoas.

Conforme Noronha e Tavares (2012), o espaço público de comunicação, antes controlado por emissoras de TV, rádio, jornais, editoras e gravadoras; hoje é formado por um conjunto mundial muito mais amplo e variado. As novas tecnologias influenciam a maneira como a informação passa a ser produzida e como ela circula, rompendo com a cultura de massa predominante. Uma parcela da população passa a interagir, como numa rede, em que cada indivíduo é representado por um nó, conectado em várias direções, visto que, no ciberespaço a comunicação é do tipo “todos para todos”, permitindo a reciprocidade e a partilha da informação.

A convergência tecnológica da internet alcança TV, rádio e telefones, registram Noronha e Tavares (2012), assegurando aos cidadãos a entrada em uma fase irreversível, em ambientes transnacionais. Santaella (2012) destaca, que a convergência dos dispositivos não está apenas nas conexões entre si, que eles estabelecem, como também nas funcionalidades. *Notebooks, tablets, smartphones* e *TV's* digitais passam a apresentar funções semelhantes, como acesso à internet, armazenamento, tratamento de imagens, conexão a rede sociais, etc.

Essa comunicação em ampla escala, é chamada por Castells (2013), de autocomunicação de massa. Para Molina (2013), o conceito de autocomunicação em massa está relacionado à capacidade de interação entre os sujeitos, formando redes que possibilitam compartilhar informações, com uma audiência global, através do *YouTube, blogs, Facebook, Twitter* ou mesmo do envio de e-mail com vários destinatários.

Desta forma, pondera Molina (2013), existe uma íntima conexão entre as redes virtuais e as redes de vida em geral, posto que, com a internet as pessoas ganharam poder, através das



redes sociais. Muitos questionam a qualidade da informação na internet, mas ela materializa no debate e comentários das pessoas, refletindo o interesse daquele grupo.

Souza e Cardoso (2011) apontam, que uma rede social pode ser definida pelos elementos: atores e conexão, sendo os atores representados pelas pessoas, instituições ou grupos; e conexões são formadas pelas interações ou laços sociais.

A análise de redes é o meio para estudar fenômenos, como comportamentos ou opiniões. De acordo com Souza e Cardoso (2011), as redes são iniciadas a partir de interesses ou busca de valores entre os participantes. Porém, independentemente da motivação, a participação em redes sociais envolve direitos, responsabilidades e vários níveis de tomada de decisões.

Para Recuero (2012a), o conteúdo é influenciado pelo meio, pois, ao que percebemos hoje, este controla a forma das ações e até mesmo as associações. Deste modo, os meios influenciam a sociedade independentemente de seu conteúdo. É o que ocorre com os *sites* de rede social, que fornecem serviços como: construir um perfil público ou semi-público, controlar uma lista de usuários e visualizar além da lista de conexões aquelas feitas por outros na rede. Essas conexões são mantidas, mesmo que o ator não interaja na rede, além disso, um mesmo sujeito pode ter várias representações dentro da mesma rede, através de vários perfis.

O investimento dos indivíduos na construção de suas redes gera valores, que segundo Recuero (2012b), atuam como elemento motivador para obtenção desses "recursos sociais" ou capital social. Pertencer a determinados grupos sociais podem representar vantagens a ser apropriadas pelo ator e também pelo grupo, como por exemplo, ter acesso à informação. Repassar ou não uma determinada informação pode ter diversas influências como, reputação, visibilidade, novidade da informação ou seu impacto. Assim, quanto mais conectados, mais acesso a informação e maiores as chances de surgirem cascatas informativas.

Neste ambiente diversificado, cada indivíduo desempenha papéis, que Bauman (2005) descreve como multiplicidade de identidades possíveis, facilitadas pelas redes sociais, que na internet transformam o sujeito numa modernidade líquida. O indivíduo, conforme Corrêa (2012), pode construir suas redes, se integrar a outras redes, interagir, influenciar, colaborar, provocar e até influenciar organizações.

Assim, Silva (1999) define, que a interconexão dos computadores mede com muita precisão um potencial de inteligência coletiva de alta densidade em tempo real; e a sociedade



em rede é formada por um grupo de pessoas vinculado por proximidade e por interesses comuns, que ao entrelaçar múltiplos fluxos, torna-se um instrumento de poder.

2. CAPITAL SOCIAL E O CIBERESPAÇO

A internet fez emergir, destaca Souza e Gomes (2008), uma comunidade virtual, chamada de ciberespaço, em que os indivíduos se relacionam formando grupo de interesses, de projetos, de troca, de afinidades diversas, independente da posição geográfica ou das instituições a que pertencem. Nessa dinâmica, a cibercultura é baseada no vínculo social, formada por interesses comuns e compartilhamentos de saber das comunidades virtuais desterritorializadas.

As conexões sociais estabelecidas através de redes sociais constituem em capital social formado pelos recursos mobilizados na rede, como as conexões que os atores possuem, facilitado pelo pertencimento em uma rede social. A internet é a grande responsável por ampliar a difusão do capital social, concedendo um senso de comunidade pelo fato de conectar pessoas e prover fontes de informação. Quadros e Pozobon (2013) defendem, que a estrutura em rede, também possibilita a ubiquidade, ou seja, “estar” em muitos lugares ao mesmo tempo. Permitindo a conexão por interesses em comum, independente de local, horário, situação econômica, religião e raça.

O capital social é um recurso passível de acumulação e transformação em outras formas de capital, como o econômico e o humano. Está relacionado com as expectativas que o ator tem de retorno, porém, de acordo com Recuero (2012a), este conceito possui aspectos diversos na literatura, destacando três elementos, que são: os recursos, a estrutura social, e as ações.

Quadros e Pozobon (2013), apontam uma concepção de capital social pelo número de atores sociais envolvidos. O capital social individual, em que um indivíduo usa recursos próprios ou extraídos do grupo para seus interesses particulares; e o capital social coletivo, que se refere ao uso do capital social por grupos, envolvendo um número maior de atores, com fins coletivos. Porém, observa que o capital social é um resultado obtido pelas relações mantidas pelos atores sociais em coletividade.



Atualmente, há várias definições para capital social, porém, Santos (2003), especifica duas formas de capital social, estrutural e cognitiva. O capital social estrutural, está relacionado às instituições, como normas e regras formais, meios, número de associações, e tecnologia disponível; e o capital social na forma cognitiva, que diz respeito a conceitos abstratos e subjetivos, como confiança, reciprocidade, solidariedade, atitudes, valores e crenças.

Segundo Santos (2003), para alguns, o conceito de capital social é equivocado, e, propõe definir o capital social como infraestrutura social, pois não se está falando do capital da teoria econômica em si, como bens de capital, capital financeiro ou comercial. Verifica que, diferentemente do capital físico, o capital social é acumulado com o uso e se beneficia disso. Têm nítidas características de um bem público. Possui alguma semelhança com o capital humano, mas não se constitui como tal, por exemplo, quando se investe nos estudos.

O capital social de um indivíduo, menciona Santos (2003), é determinado pelo tamanho da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar, e o volume do capital possuído por todos na conexão, estando disponível a todos os membros desta rede.

Recuero (2012a) esclarece que a dinâmica do capital social tem duplo aspecto, de um lado o recurso pessoal que é investido pelos atores na rede com o objetivo de obter benefícios, e de outro lado está o retorno do investimento ou dos benefícios; mas apenas o retorno ou o recurso obtido através da rede constitui-se em capital social, como por exemplo, o acesso a determinadas informações que não estariam disponíveis de outro modo.

Deste modo, Santos (2003) registra, que esse processo de transformação requer um trabalho específico de tempo, atenção, cuidado, interesse, etc.. O lucro aparece no longo prazo. Assim, o capital social está fundamentalmente enraizado no capital econômico, mas nunca pode ser completamente reduzido à forma econômica.

Alguns destacam como efeito negativo, que esses laços na rede dificultam a interação entre pessoas próximas, privilegiando a interação com atores conectados em detrimento dos laços fora do ciberespaço. Outros vêem a mediação da internet como facilitadora e amplificadora dos laços, gerando novos tipos de comunidades virtuais (RECUERO, 2012a).

Isso posto, Recuero (2012a) evidencia, que a qualidade do capital social está relacionada com a qualidade das conexões, sendo que a motivação para as ações dos indivíduos na formação do capital social estaria ligada a capacidade de percepção e interesse em



estabelecê-lo. Entretanto, esses valores são dinâmicos e em mudança constante, não apenas pelo ambiente, mas também pelos usos que cada grupo ali constrói.

3. ASPECTOS RELEVANTES DO CAPITAL SOCIAL PARA O INDIVÍDUO

Na obtenção do capital social é importante considerar estratégias de acumulação. Antes, por exemplo, as conexões eram ponto a ponto. O indivíduo tinha uma lista de e-mails e o contato ou conexão, acontecia quando o e-mail era enviado. Hoje, com as redes sociais, ao curtir, seguir, inscrever no canal ou fazer parte de lista de amigos, a conexão se instala permanentemente. Com isso, mesmo que a pessoa nunca mais entre na rede social, a relação é mantida pela própria rede social, legitimando a “presença”.

As redes sociais no mundo virtual de hoje, podem ser: *Facebook, Instagram, Pinterest, YouTube, Twitter, LinkedIn, Google+, Skoob, Badoo* e outras. Os benefícios dessas conexões ou associações podem ser: reciprocidade, pertencimento, investimento, visibilidade, popularidade, reputação, empoderamento, confiança, fama, etc.. O capital social pode ser formado pelo perfil do indivíduo, comentários, associações, curtidas, seguidores, demonstrando tipos de interesses e seu grau.

Recuero (2012b) observa que, nas redes sociais existe um número maior de conexões fracas, formadas por conhecidos, do que conexões fortes, formadas por amigos; porém são as conexões fracas, as grandes responsáveis pela difusão e visibilidade das ações, no ambiente *online* das redes sociais. É importante destacar que muitas vezes, estas conexões são sugeridas pela rede, mas é o ator quem decide pela associação ou não. Na interação entre os grupos surgem os elementos do capital social, tais como, respeito, apoio social, popularidade, reputação e autoridade.

As conexões caracterizam os chamados "mundos pequenos", aponta Recuero (2013), em que, as conexões-pontes ou laços fracos, conectam os diversos grupos nas redes sociais. Estas conexões são de fundamental importância para a circulação de informações entre os grupos sociais. Assim, quanto mais conexões um determinado ator possui, mais próxima sua rede está de outros atores, mais visíveis estão as mensagens publicadas, e mais capazes são de serem discutidas, buscadas, replicadas e reproduzidas.



Além disso, Recuero (2013) elucida que, os sites de rede social também permitem aos atores criar e manter uma "identidade" que pode ser legitimada pelos demais, gerando valores como, reputação e autoridade. A face, para o autor, é constituída pelos "valores sociais positivos" e só pode ser bem-sucedida na medida em que há legitimação do contexto e da face.

As impressões construídas na interação entre os atores, ou projetadas por eles, formam a visão de quem é o ator e o modo como os outros o percebem. Recuero (2013) define, que os atos de ameaça a face são aqueles que colocam em risco a face proposta, a reputação. Podemos considerar como ameaças à "face", o compartilhamento de mensagens antissociais, textos, expressões preconceituosas, notícias falsas, comportamentos políticos ou que suscitem o horror e o ódio, quebrando as normas de interação social.

Assim sendo, a manutenção do capital social é ameaçada quando ocorre a quebra da polidez ou das normas de conversação, gerando conflitos e ameaças a face, ou seja, a manutenção da identidade, como descreve Recuero (2013). Entretanto, na ausência de conversação, há um decréscimo do valor de capital social.

Tais comportamentos extrapolam o pessoal, pois através das redes sociais é possível analisar o comportamento, bem como pesquisar referências, alcançando inclusive um viés profissional. Nesse sentido, Patricio (2011) assinala que, para uma empresa ou organização, a confiança é um aspecto da identidade extremamente importante, visto que, está relacionada com atividades em equipe, objetivos compartilhados, avaliação de desempenho, liderança e comportamentos cooperativos em geral. Reforçando que, pessoas com bons relacionamentos profissionais são propensas a serem promovidas, dispõem de boa mobilidade na carreira e se adaptam melhor a mudanças de ambiente.

Köpp, Paula e Olbrzymek (2014) alertam que, as redes sociais tornam-se, a cada dia, uma importante ferramenta no processo de recrutamento e seleção de profissionais, ressaltando que a criação de um perfil pode significar a inserção indireta no mercado de trabalho. Atualmente, é necessário manter um perfil completo e atualizado, destacando habilidades e talentos. Além disso, deve-se tomar cuidado com o que é postado, mesmo nas redes sociais pessoais, pois muitas organizações estão solicitando os links das redes sociais de candidatos em processo seletivo.

As redes sociais dividem-se por tipo e foco, por exemplo, o *Twitter*, é empregado como fonte de informações, o *Facebook* tem como principal função as relações sociais, o *LinkedIn*



tem finalidade profissional; porém é importante ter em mente que, independente do tipo, a atitude e o comportamento positivo, devem permear em todos os meios.

Santos, Santos e Machado (2015) salientam que, por meio das redes sociais, as ações conseguem visibilidade, rápida e espontaneamente. Nessa circunstância, oportunidades profissionais podem ser alavancadas, visto que, o setor de Recursos Humanos (RH) está atento aos perfis que despontam no ambiente das redes sociais. É sempre importante pensar no tipo de informação que será compartilhada ou divulgadas, para não comprometer a imagem, e consequentemente, colocar em risco a possibilidade da seleção.

As empresas de hoje, procuram talentos nas redes sociais, até mesmo pelo baixo custo dessa operação, sendo também, muito fácil comprovar ou levantar perfis comprometedores da imagem. Santos, Santos e Machado (2015) revelam que, muitas pessoas, fazem declarações ou agem contradizendo o que se espera delas profissionalmente.

Estes autores ainda alertam que, somente se destacam, para efeito de contratação, perfis de pessoas qualificadas, comprometidas com o trabalho, e que não tenham histórico negativo que possa vir a prejudicar a empresa. Todas as informações são checadas para a contratação, omissões de informações e perfis sociais na internet, podem decidir uma contratação.

O espaço virtual possibilita observar os usuários a todo o momento, e tudo o que for postado poderá ser usado contra ou a seu favor. Köpp, Paula e Olbrzymek (2014), citam como regra de ouro para internet, o seguinte: “Só poste nas redes sociais aquilo que você teria coragem de publicar em *outdoors*”. Isto não deve soar como motivação para se evitar as postagens, dado que, “quem não é visto não é lembrado”, porém, alguns cuidados sempre deverão ser tomados.

Logo, assim como na vida *off-line*, nas redes sociais, a liberdade de expressão também não é ilimitada. Seu desvio pode acarretar consequências, afetando as relações sociais constituídas, a vida profissional, e até mesmo alcançar o âmbito judicial. Nesse aspecto, se as conexões entre os grupos forem quebradas, ou ficarem restritas a grupos com opiniões muito limitadas, não haverá repercussão positiva na rede social, ocorrendo a retração do capital social, enquanto o que se espera é que haja a ampliação do capital social.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução tecnológica sempre implicou em grandes transformações, alterando as formas de comunicação, transporte, produção, realização das tarefas. Com a expansão da Internet ocorrida nos últimos 25 anos, houve desenvolvimento não só da infraestrutura, como também das mídias de comunicação, essas transformações avançaram para a realização de tarefas como pesquisas escolares, entretenimento, operações financeiras, comerciais, formas de trabalho, formas de se relacionar e também de pensar.

Nesse aspecto, as redes sociais impulsionaram grande revolução, possibilitando a comunicação entre várias pessoas de qualquer lugar e para qualquer lugar, no ciberespaço, de modo instantâneo. Múltiplas identidades são assumidas, de acordo com o ambiente em que se comunica, formando redes de valores pessoais que incorporam o capital social.

Diante disso, o indivíduo, nesses espaços interrelacionais, possui uma identidade, um “eu” diferente em cada ambiente, como nas relações de trabalho, com a família, na igreja, com os amigos, etc. A expressão dessas identidades, em suas várias conexões, compõe o capital social, ou seja, a reputação do indivíduo, que poderá refletir de forma positiva ou negativa, tanto na vida pessoal quanto na vida profissional.

REFERÊNCIAS

BALADELI, Ana Paula Domingos; BARROS, Marta Silene Ferreira; ALTOÉ, Anair. (2012) Desafios para o professor na sociedade da informação, *In: Educ. rev.* n.45, Curitiba, July/Sept. Disponível em: <Desafios para o professor na sociedade da informação>. Acesso em: 11 jul. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. (2005) *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. Disponível em: <<http://www.zahar.com.br/sites/default/files/arquivos//t0932.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

BOURDIEU, Pierre. (1983) The Forms of Capital. Originalmente publicado em “Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital”, *In: Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderheft 2), Tradução de Richard Nice, p. 248-257. Disponível em: <<http://www.pontomidia.com.br/raquel/resources/03.html>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

CASTELLS, Manuel (1999). *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*. Vol. 3, São Paulo: Paz e terra, p. 411-439 Conclusão: depreendendo nosso mundo. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/259375230/castells1#scribd>>. Acesso em: 11 jul. 2015.



CASTELLS, Manuel. (2013) *Redes de indignação e esperança Movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/246283622/CASTELLS-Manuel-Redes-de-indignacao-e-esperanca-pdf#scribd>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

CORRÊA, Ronaldo. (2012) Redes Sociais na Web: instrumentos de fortalecimento e/ou desconstrução da imagem/reputação das organizações, *In: PANORAMA* edição on line num.III - agosto. Disponível em: <<http://revistas.ucg.br/index.php/panorama/article/view/2143>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

COSTA, Elisangela Rodrigues. (2015) Mídiatização e Escola: dos discursos às práticas, *In: Revista Científica de Comunicação Social* da FIAM-FAAM Jan/Jun.V.1, N.3. Disponível em: <<http://www.revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/260>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

KÖPP, Daniela Partzsch; PAULA, Adair Mendes de; OLBRZYMEK, Juliana Regiani. (2014) REDES SOCIAIS: ferramenta de recrutamento, *In: Revista Maiêutica - Cursos de Gestão*, v. 1, n. 1. Disponível em: <https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/GESTAO_EaD/article/view/1266>. Acesso em: 22 nov. 2015.

LÉVY, Pierre. (1999) *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 264 p.

MOLINA, Márcia Cristina Gomes. (2013) *A internet e o poder da comunicação na sociedade em rede: influências nas formas de interação social*, *In: RMS – Revista Metropolitana de Sustentabilidade*, Volume 3, número 3. Disponível em: <<http://isindexing.com/isi/papers/1416830755.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

NORONHA, Karla Rossana F. R.; TAVARES, Olga. (2012) Cibercidades no ciberespaço: novas possibilidades de cidadania na internet, *In: Temática - Ano VIII, n.10 – Outubro*. ISSN: 1807-8931. Disponível em: <http://www.insite.pro.br/2012/Outubro/cibercidades_cidadani_internet.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

PATRICIO, Joana Isabel Diogo Prista. (2011) A influência do capital social e do comportamento de cidadania organizacional na satisfação de vida e desempenho no trabalho: um estudo comparativo entre contexto empresarial brasileiro e português. *Dissertação Mestrado - FGV-RJ*. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9065/1425452.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

QUADROS, Mirian Redin de; POZOBON, Rejane de Oliveira. (2013) *Estratégias de construção de capital social no Twitter: considerações a partir da análise da Rádio Gaúcha*. Ano IV, Edição Julho – Dezembro. ISSN: 2179-6033. Disponível em: <<https://radioleituras.files.wordpress.com/2014/03/ano4num2art2.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

RECUERO, Raquel. (2005) Um estudo do Capital Social gerado a partir das Redes Sociais no Orkut e nos Weblogs, *In: XIV COMPÓS*, Jun, 2005, Universidade Federal Fluminense. XIV



Encontro Nacional Compós. Niterói/RJ, Jun/2005, p. 1-19. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/recuerocompós.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2016.

RECUERO, Raquel. (2012a) O Capital Social em Rede: Como as Redes Sociais na Internet estão gerando novas formas de Capital Social, *In: Contemporânea - Revista de Comunicação e Cultura* v. 10, n. 3. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporanea_poscom/article/view/6295>. Acesso em: 22 nov. 2015.

RECUERO, Raquel. (2012b) A rede é a mensagem: Efeitos da Difusão de Informações nos Sites de Rede Social, *In: VIZER, Eduardo (org.). Lo que Mcluhan no previó.* 1ed. Buenos Aires: Editorial La Crujía, v. 1, p. 205-223. Disponível em: <<http://www.raquelrecuero.com/arquivos/redemensagem.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

RECUERO, Raquel. (2013) Atos de Ameaça à Face e à Conversação em Redes Sociais na Internet. *In: PRIMO. Alex (org.), Interações em rede.* - Porto Alegre: Sulina, 279 p. (Coleção Cibercultura) ISBN: 978-85-205-0683-7. Disponível em: <<http://www.raquelrecuero.com/arquivos/rascunhoatosdeameaca.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

SANTAELLA, Lucia. (2012) A tecnocultura atual e suas tendências futuras, *In: Signo y Pensamiento*, 60, Eje Temático pp 30 - 43 volumen XXX enero - junio. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232012000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 11 jul. 2015.

SANTOS, Eliane da Silva Baptistelli dos; SANTOS, Jéssica da Silva dos; MACHADO, Jussara Aparecida. (2015) A importância do marketing pessoal em processos de recrutamento e seleção e do marketing de relacionamento para a qualificação profissional, *In: Revista Diálogos Interdisciplinares*, Volume 4, nº.1 ISSN 2317-3793. Disponível em: <<http://www3.brazcubas.br/ojs2/index.php/dialogos/article/view/81>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

SANTOS, Fabio Franklin Storino dos. (2003) Capital social vários conceitos, um só problema. *Dissertação Mestrado.* FGV-SP. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2403/59888.pdf.txt?sequence=2>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

SILVA, Lídia J. Oliveira L. (1999) Globalização das redes de comunicação: uma reflexão sobre as implicações cognitivas e sociais, *In: ALVES, José Augusto, CAMPOS, Pedro e BRITO, Pedro Quelhas (org.), O Futuro da Internet – estado da Arte e Tendências de Evolução.* Lisboa: Centro Atlântico, 53-63. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/242692215_Globalizao_das_redes_de_comunicao_uma_reflexo_sobre_as_implicaes_cognitivas_e_sociais>. Acesso em: 22 nov. 2015.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; CARDOSO, Carla. (2011) As Redes Sociais Digitais: Um mundo em transformação, *In: Agenda Social.* V.5, nº1, jan-abr, p. 65 - 78, ISSN 1981-9862. Disponível em: <http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda_Social_8427_1312371250.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; GOMES, Maria Lucia Moreira (2008). *In: Educação e Ciberespaço.* 1ª. ed. Brasília: Editora Usina de Letras, 158p.



O CONHECIMENTO SOB A PERSPECTIVA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

SPATTI, Ana Carolina

*Estudante de mestrado do Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (ICHSA)**carolspatti@hotmail.com*

RESUMO

A universidade ora se distancia de algumas de suas funções básicas e ora incorpora outras novas, apresentando uma estrutura própria de acordo com o arcabouço político, social, econômico e cultural que a envolve em determinada época. Ao incorporar novas atividades às suas atribuições, o *ethos* universitário se modifica e, com ele, o modo e o sentido da produção do conhecimento. No final do século XX, ganha corpo a relação universidade-empresa e o fortalecimento do papel da universidade na oferta de tecnologia a empresas privadas. Nesse ínterim, surgem críticas sobre se, ao estreitar os laços com as empresas e ao incorporar a atividade de desenvolvimento econômico às suas tradicionais funções, de ensino, pesquisa e extensão, a universidade estaria na contramão de cumprir seu papel enquanto instituição social e no caminho de se tornar uma organização, regida por lógicas de mercado, caracterizando, desse modo, uma mercantilização do ensino superior. Diante dessa discussão, o presente estudo, partindo de uma revisão bibliográfica dos principais trabalhos sobre a temática, procura compreender como se constrói e é produzido o conhecimento sob a perspectiva da universidade pública, buscando perceber se há uma nova tendência resultante do processo de incorporação de novas atividades, em especial daquelas que se referem à atuação dessa instituição para com o mercado e em parceria com empresas privadas. Como resultado, propõe-se um modelo misto de se produzir conhecimento, que respeite tanto as demandas do mercado globalizado quanto as tradicionais funções da universidade pública.

Palavras-chave: Mercantilização. Ciência. Cooperação universidade-empresa

ABSTRACT

The university can sometimes approach or drift away from its basic functions, depending on the political, social, economic and cultural framework that surrounds it in a given period. By incorporating new attributions it modifies not only itself, but with it, the mode, sense and even quality of the production of knowledge. By the end of the XX century there is a deepening of the university-business relation, and a strengthening of the university's role in offering technology to private enterprises. Amidst all this rose the criticism regarding such close relation between academia and businesses. The main argument is that by incorporating economic development to its traditional functions, the university would be going the opposite way of its role as a social institution and becoming a social organization, dictated by the market logic, therefore commercializing higher education. This article seeks to understand how knowledge is built and produced in the context of the public university, making it possible to see if a new trend has been generated from this deepening of relations with businesses and the active involvement with the market. From this point of analysis many divergences between authors can be found. Some believe that the way of producing knowledge has become so modified that it can be labeled as applied and technocratic. On the other hand, some support the idea that it remains critic and questioning, not falling over to the market entirely. In this sense, this study chooses to analyze this phenomenon from the union of both perspectives, arguing that universities can indeed trail this new path without letting go of its original attributes, therefore contributing to the construction, evolution and dissemination of knowledge, as well as to society and the economy.

Key-words: Mercantilization. Science. University-industry cooperation.



INTRODUÇÃO

Uma universidade pública caracteriza-se pela procura de formas de descrição da natureza, por atitudes críticas constantes, por uma busca de utopias e, uma vez pública, por um completo compromisso com a sociedade que a mantém (CHAIMOVICH, 1999). Ainda mais, é uma instituição de natureza social e, portanto, deve exprimir a estrutura e a maneira como a sociedade se comporta (CHAUÍ, 2003), buscando frequentemente rever seu papel social (MOSQUERA, 1997; apud RAMA, 1987) e, inclusive, cultural (MACHADO, 2001). Sob essa ótica, a universidade é um espaço questionador (MOSQUERA, 1997; apud RAMA, 1987), o lócus das opiniões, atitudes, questionamentos, divisões, projetos conflitantes e contradições, que justamente refletem o caráter heterogêneo e diverso da sociedade. A universidade é uma instituição fundada na prática e na ação social e no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições (CHAUÍ, 2003).

A instituição Universidade entende-se, no seu sentido mais global, como centro de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, caracterizando-se pelas finalidades que, hoje, se lhe reconhecem no âmbito da relação com a sociedade [...] (SÁ-CHAVES, 2007, p. 10).

Nesse sentido, pode-se dizer que são três suas principais missões: ensino, extensão e pesquisa, sendo esta última a atividade que a diferencia de outras instituições, conferindo-a prestígio e status (SLAUGHTER; LESLIE, 1997). Mas vale ressaltar aqui que, por muito tempo, a universidade teve como única função a transmissão do conhecimento, o ensinar, sendo que somente no início do século XIX ela passou a praticar a atividade de pesquisa no meio acadêmico; isto é, passou a fazer ciência (ANZOLIN et al, 2008; apud RODRIGUES JUNIOR et al. 2000). Foi nesse ínterim que a ciência foi priorizada como uma forma absoluta de visão de mundo frente a outros tipos de conhecimento. Para Cutter (2003), essa percepção que a ciência tem de si mesma a torna vulnerável. Considerar que julgamentos científicos são sempre corretos, enquanto as percepções públicas são equivocadas, porque são promovidas pelos meios de comunicação de massa e, portanto, são em grande parte emocionais, é uma das falácias do conhecimento científico (CUTTER, 2003).

Diante disso, fica claro que a universidade não se limita apenas a repartir conhecimento. Ela é, de fato, uma rede intrincada de relações de poder, de luta econômica e de posições



ideológicas (MOSQUERA, 1997; apud RAMA, 1987). É uma instituição multidiversa, que congrega uma grande variedade de unidades e serviços (MORAES, 1998; apud KERR, 1982).

No entanto, de todos esses objetivos e atribuições da universidade, de certo que a produção do conhecimento é a mais importante (MOSQUERA, 1997), pois é um elemento fundamental na construção do destino da humanidade. É através da universidade que o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e, ainda, se universaliza (SEVERINO, 2002). Sob essa ótica, a universidade não deve ser entendida somente como lugar de ensino no qual ocorre a transmissão de conhecimentos (*ídem, ibídem*); ela é também produtora. Tanto o é que, na verdade, a distinção que comumente se faz no âmbito do trabalho universitário entre as funções de ensino, pesquisa e extensão, se trata de uma estratégia de caráter operacional, o que significa que não se deve conceber os processos de transmissão da ciência e da socialização de seus produtos de modo desvinculado de seu processo de criação. Por isso que se diz que a pesquisa assume uma tríplice dimensão: epistemológica, na medida em que constrói o saber; pedagógica, decorrente de sua relação com a aprendizagem; e social, que representa a perspectiva da extensão (SEVERINO, 2002).

Vale ressaltar, no entanto, que a universidade deve se constituir em um centro cuja função fundamental é o avanço do conhecimento e não uma simples instância para a reprodução ideológica de qualquer sistema ou ideário. Nesse sentido, os avanços do conhecimento devem ser aplicados a realidades sociais específicas, tentando modificar as problemáticas e ajudando a resolver problemas, bem como prevendo formas futuras do conhecer (MOSQUERA, 1997; apud RAMA, 1987).

Paradoxalmente a essas características, as quais refletem o caráter social, participativo e crítico da instituição universitária, Santos e Almeida Filho (2008) afirmam que, durante o século XX, a universidade carrega em seu seio um conhecimento científico de caráter essencialmente disciplinar, cuja autonomia impõe um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades, o que vai em desencontro com a concepção de uma universidade fielmente compromissada com a sociedade, defendida e idealizada por Chaimovich (1999) e Chauí (2003). É nesse sentido que Moraes (1998, p. 22) afirma que “nem sempre as demandas às quais atende a universidade são demandas legítimas, ou correspondem a necessidades humanas e sociais indiscutíveis, postas acima e além de qualquer suspeita ou dissidência.” Dito de outra forma, esse conhecimento científico tem uma estrutura tão singular que, de algum modo, limita a sua funcionalização, isto



é, a sua submissão a objetivos sociais (SANTOS; 1989). “A universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido” (SANTOS, 2008, p.41).

Inclusive, foi dentro desse contexto que surgiram os termos Universidade Militante e Universidade de Congelamento, que se direcionam para especificidades de cunho ideológico, que redundam em um estreitamento dos enfoques do conhecimento, privilegiando apenas aquilo que é de interesse dos grupos de poder e tentando liquidar a controvérsia, o debate e a criatividade do saber (MOSQUERA, 1997; apud RAMA, 1987). Logo, alguns autores chegam a afirmar que a universidade deixa, em alguns momentos, de exercer suas funções enquanto instituição social (ver CHAUI, 2003). Por outro lado, existe um debate corrente que afirma que a universidade não deixou de servir à sociedade, mas é esta última que se encontra hoje traduzida na figura do mercado (SILVA, 2012). Sobre isso, aponta Sobrinho (2005):

[...] é um grave equívoco de pesadas consequências aos destinos humanos que a educação superior colabore para reduzir a sociedade ao mercado, como se sociedade e mercado se equivalessem e fossem mutuamente irredutíveis (SOBRINHO, 2005, p. 172).

Para entender porque a universidade ora se distancia de algumas de suas funções básicas e ora incorpora outras novas, e também a fim de compreender mais a fundo as características do conhecimento que a mesma carrega, é necessário que se tenha como pano de fundo o contexto social, político, econômico e ideológico que a envolve, uma vez que ela participa ativamente destas variáveis (MOSQUERA, 1997; apud RAMA, 1987). É preciso que se entenda que a organização universitária e o *ethos* universitário foram moldados por este modelo de conhecimento, mas que, ao longo da última década, se deram alterações que desestabilizaram tal modelo e apontaram para a emergência de um outro (SANTOS, 2008). O fato é que a ciência tem uma estrutura própria dependendo de seu momento histórico (SANTOS, 1989).

Diante dessa discussão, o presente estudo busca compreender, a partir de uma revisão da literatura, como se constrói e é produzido o conhecimento sob a perspectiva da universidade pública, buscando perceber se há uma nova tendência resultante do contexto que veste a universidade no século XXI. Para tanto, o estudo se divide em três capítulos. O primeiro se dedica a apontar a trajetória da universidade pública, destacando as atividades que a ela foram sendo incorporadas e sua relação com as empresas. O segundo capítulo, por sua vez, busca apresentar as diferentes visões acerca do papel da universidade quanto à produção do



conhecimento. Por fim, na terceira seção, é proposto um modelo misto de se fazer conhecimento, que se alicerça tanto no desenvolvimento científico quanto no tecnológico, impulsionado, portanto, pelas demandas da própria ciência, bem como da economia e da sociedade, garantindo, desse modo, uma maior democratização do conhecimento.

1. A UNIVERSIDADE INCORPORANDO NOVAS ATIVIDADES

Existe uma corrente de discussões na literatura sobre a relação universidade-empresa com diversas contribuições de vários autores, cada qual observando o assunto sob perspectivas diferentes. São ricas as contribuições, e os debates, acirrados, formando um arcabouço teórico valioso para o entendimento dessa temática complexa. Vários autores tentam, a sua maneira, explicar como esse fenômeno ocorre em nossa sociedade, qual sua roupagem e como isso afeta nossos rumos para o futuro, principalmente no que toca ao papel desempenhado pelas instituições universitárias.

De forma geral, pode-se dizer que a relação universidade-empresa ganha corpo, em escala global, ao final da Guerra Fria, durante a década de 1980, uma vez que ocorre o “enfraquecimento” da influência militar sobre a estrutura da sociedade e o “fortalecimento” do papel da universidade nesse sentido (ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 2000). A partir de então, com a consolidação do modelo capitalista, universidades e empresas começaram uma maior aproximação, contudo, tal movimento já poderia ser rastreado até os EUA, com a formação de polos e parques de alta tecnologia, tais como o Silicon Valley e o Route 128, na década de 1960 (SILVA, 2012). É nesse mesmo período que surge no meio acadêmico brasileiro uma abordagem chamada de “vinculacionista”, a qual propunha que universidades brasileiras tomassem um papel central na oferta de tecnologia a empresas privadas, tal qual o molde americano (*idem, ibidem*), o que por si é um indício da disseminação de tal modelo nessa época.

A partir do momento em que se torna um fenômeno verificável no mundo todo, essa visão (em certa medida utilitarista) sobre a universidade passa a ser rotulada de diversas formas: “capitalismo acadêmico”, nos EUA, “homogeneização” da educação superior, na Europa, e “mercantilização” e “comoditização” da educação superior pública, na América Latina



(SERAFIM, 2011). Na lógica do capitalismo acadêmico, o ensino, a construção de aprendizagens, a expertise acadêmica, a transferência de conhecimentos e os resultados dos processos de inovação realizados se oferecem à apropriação privada e ao desenvolvimento econômico das empresas. Essa tendência mercantilizadora do capitalismo se manifesta em sua capacidade de fazer as pessoas aceitarem, p. ex., que se um cientista publica duas vezes mais artigos que outro, então é duas vezes mais produtivo, sem levar em conta a qualidade dos artigos publicados ou mesmo sua contribuição social, política ou econômica, que dificilmente pode ser medida por meio de uma simples ponderação numérica (OLIVEIRA, 2004).

Nesse contexto, o objetivo das parcerias entre universidade e empresa está intimamente relacionado à produção de conhecimento científico que possua aplicação no mercado - começo, meio e fim do capitalismo. Ainda mais, tal conhecimento se torna válido conquanto seja inovação. Nesse sentido, ocorreu uma mudança no papel da universidade e na forma como esta deve atuar perante os anseios da sociedade. Sua característica básica, trivalente – de ensino, pesquisa e extensão –, sofreu alterações por conta desse estreitamento das relações com a indústria, ou, de maneira mais ampla, por efeito do capitalismo e da globalização.

Esse fenômeno fez com que alguns autores chegassem inclusive a apontar para a emergência de uma Segunda Revolução Acadêmica (BRISOLLA et al., 1997), na qual, além de suas clássicas atividades, as universidades estão, de forma crescente, incorporando uma nova: atuar e contribuir no desenvolvimento econômico local e regional (BRISOLLA et al., 1997). Nas palavras de Sobrinho (2014):

Se por um lado a universidade perde, em certa medida, sua condição monopolista da produção científica e tecnológica, ela tem se mostrado central para o fortalecimento e expansão da economia capitalista global do conhecimento e da informação (SOBRINHO, 2014, p. 655).

De fato, é comum em nossa sociedade que as coisas, as pessoas, e o próprio conhecimento científico sofram um empuxo à mercantilização, ou seja, a subsunção de seu valor de uso ao valor de troca. Nessa perspectiva, o conhecimento científico só tem valor caso possa ser mercantilizado. Um exemplo bastante prático desse processo de conversão do valor de uso do conhecimento científico em mercadoria é a forma-patente (TREIN, RODRIGUES, 2011).

Não é difícil perceber que, ao adicionar desenvolvimento econômico às suas atividades anteriores, as universidades passam a configurar e assumir novos formatos, tal como ocorreu



com as instituições de ensino ao incorporar atividades de pesquisa (BRISOLLA et al, 1997; apud Etzkowitz, 1994). Também não é difícil aceitar que essa nova roupagem que veste a universidade sugere indagações sobre suas funções e sobre seu futuro. Daí derivam muitas contradições entre estudiosos. Alguns acreditam que, pela maior orientação ao mercado, a universidade pode acabar por corromper-se e, conseqüentemente, perder o foco de suas antigas e importantes atribuições (BRISOLLA et al, 1997; apud PETERS, 1987), fazendo com que se alterem a figura do professor e do pesquisador, moldando-as sob um perfil de consumidor e de administrador, no qual o ensino já não é sua atividade única e, mais do que isso: por vezes nem a principal (MORAES, 1998; apud KERR, 1982). É nesse sentido que Santos (1989) aponta que as universidades, que durante muito tempo detiveram o monopólio da investigação científica, acabaram perdendo-o em favor dos governos e da indústria. Outros estudiosos, em contrapartida, acreditam que não haverá uma transformação radical das funções exercidas pela instituição, mas sim uma acomodação (BRISOLLA et al, 1997; apud PETERS, 1987). Schugurensky e Naidorf (2004) traduzem bem esse conflito de expectativas sobre a universidade e seu papel:

De modo geral, entre aqueles que se preocupavam não havia uma crença firme de que uma relação universidade-empresa mais estreita fosse realmente uma ameaça para o trabalho acadêmico. Muitos pensavam que essa situação seria temporária e que desapareceria assim que os cortes de orçamento fossem eliminados ou reduzidos. Outros pensavam que ninguém imporá mudanças drásticas aos acadêmicos sem seu consentimento, que as relações universidade-mercado sempre ficariam marginais e não no cerne das atividades acadêmicas e que o ethos acadêmico não toleraria a institucionalização de um “casamento” estável com os negócios. No fim dos anos de 1990, contudo, as mudanças na cultura acadêmica já eram claras e perceptíveis. Ao passo que nas décadas anteriores a grande maioria acreditava que relações mais fortes com a empresa fossem improváveis, temporárias ou indesejadas, mais pesquisadores começavam a mudar de idéia e aceitavam o novo papel da universidade como inevitável, permanente e até desejável (SCHUGURENSKY; NAIDORF, 2004, p. 1017-1018).

De acordo com Porto-Gonçalves (2004), estamos, hoje, diante da captura da ciência pelo mercado de um modo nunca visto anteriormente, de tal maneira que ela vem se tornando uma força produtiva de capital, e não mais um meio para a emancipação humana, como idealmente havia se apresentado. Por conseguinte, esse laço estreito da ciência com o modo de produção material pode prejudicar o seu compromisso com o sistema social e, portanto, a sua responsabilização na criação e gestão das contradições e conflitos dele emergentes



(SANTOS, 1989). Sua nova configuração pode, ademais, afetar sua função de mantenedora e produtora de cultura (MACHADO, 2001):

Atualmente, a Universidade parece imediatamente associada à produção científica que gera tecnologia, sendo possível ouvir-se defesas enfáticas da necessidade de uma sintonia fina entre a formação universitária e a preparação para o trabalho, ou entre a produção acadêmica e a geração de tecnologias. É importante lembrar, no entanto, que tal instituição nasceu diretamente relacionada à preservação da Cultura e neste sítio manteve seu centro de gravidade por muitos séculos. (MACHADO, 2001, p.343)

Machado (2001) defende ainda que, ao relacionar-se mais fortemente com a economia, o conhecimento acaba sendo considerado como “ativo”/mercadoria em sentido econômico; e isso não pode se dar sem a ocorrência de efeitos colaterais insólitos ou sem a emergência de situações paradoxais, de verdadeiros becos sem saída (TREIN; RODRIGUES, 2005). É nesse sentido que alguns autores afirmam que os rumos atuais das mudanças na educação superior no Brasil são preocupantes, pois os dispositivos de avaliação se pautam em pragmatismos e têm como palavras de ordem no mercado de saberes a produtividade, a competência, a autonomia e a competitividade, gerando isolamento, fragmentação e tédio no cotidiano das práticas acadêmicas (ROCHA; ROCHA, 2004). Essa situação acaba causando um “mal-estar [na academia] provocado pelo fetiche do conhecimento-mercadoria e o seu canto de sereia – o produtivismo” (TREIN; RODRIGUES, 2005, p.769).

Para Rocha e Rocha (2004), esse mal-estar mencionado por Trein e Rodrigues (2005) é, na verdade, resultado de uma crise pela qual atravessa a educação superior brasileira, crise esta que pode ser caracterizada como efeito do processo de mercantilização do ensino superior, no qual a lógica do capital invade as reformas propostas para as universidades e tem como proposição central a modernização da administração pública.

Essa visão neoprofissional e competitiva da universidade (SGUISSARDI, 2004) pode ser percebida em muitos dispositivos de ordem micro, os quais podem ser identificados no modo como se vem implementando o trabalho acadêmico (ROCHA; ROCHA, 2004), que almeja um grande número de publicações, conceitos, normas, linguagens e tem, inclusive, uma gramática própria: revistas especializadas devidamente classificadas e com garantia de qualidade, *peer review*, citações, base de dados, reputação, prêmios, cessão de direitos, rankings etc. (SOBRINHO, 2014). Chauí (2003) acrescenta que são também resultados da mercantilização do ensino: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para



mestrados e doutorados, a docência como processo de transmissão rápida de conhecimentos, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Em síntese, tal lógica, embutida nas atividades acadêmicas, necessita de uma regularidade no ritmo de produção e do respeito a normas de padronização, sob pena de punição aos pesquisadores no caso de tarefas ou prazos não serem cumpridos (ROCHA; ROCHA, 2004, p.28).

Logo, essa situação atual da universidade segue uma lógica que transforma a produção de conhecimento em mera “administração de dados e informações em um processo de assessoramento ao mercado” (ROCHA; ROCHA, 2004, p. 28; apud SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; 1999, p. 54).

Desse modo, os dispositivos institucionais de avaliação da produção de conhecimento acabam por respaldar-se em critérios de eficiência, de competitividade, de redefinição de categorias como as do público e do privado, o que implica na ressignificação da expressão “autonomia universitária” (ROCHA; ROCHA, 2004). É nesse sentido que Dourado (2002) afirma que as políticas de avaliação da educação superior no Brasil estão indo na contramão de um processo avaliativo emancipatório, na medida em que têm buscado a padronização e a mensuração da produção acadêmica. Segundo Porto-Gonçalves (2004), são por essas razões que:

[...] os congressos científicos já não são o lugar de livres trocas de conhecimento entre cientistas. O pesquisador já não faz parte de uma comunidade de conhecimento que tem no intercâmbio generalizado e livre de ideias uma condição para o desenvolvimento das suas investigações. Um outro pesquisador pode ser um concorrente potencial, quando a nova lógica de mercado passa a predominar no campo científico. Vale lembrar que publicar é tornar público e, assim, a lógica do privado, característica do mundo empresarial, atinge um dos pilares do conhecimento, que é o seu caráter de construção coletiva e livre. **A ciência deixa de ser patrimônio comum da humanidade e tende a perder seu caráter potencialmente livre e democrático** (PORTO-GONÇALVES, 2004, p.48, grifos nossos).

A mercantilização do conhecimento, retratada por esses sintomas e materializada nas transformações dos subsistemas de educação superior, reflete-se e reafirma-se na tese da negação do conhecimento como bem público e de sua afirmação como bem “antes privado que público” (SGUISSARDI et al., 2004). Sobre esse aspecto, afirma Trindade (2000):



[...] conhecimento e poder se interpenetram na sociedade contemporânea em todos os níveis, da esfera pública ao mercado, **recolocando o problema do público nas universidades e afetando sua “missão social**. Esta questão, além de **interferir na lógica da produção do conhecimento e suas formas de aplicação legítimas em benefício da sociedade**, coloca também para a comunidade universitária e seus dirigentes uma questão central de natureza ética: uma instituição pública não pode se deixar dominar pela lógica do mercado ou do poder. Esta é a questão que está no centro do conceito de autonomia universitária, mesmo que historicamente ele tenha se transformado nas diferentes etapas da evolução da sociedade em relação a sua forma medieval originária (TRINDADADE, 2000, p. 127, grifos nossos).

De fato, essa nova racionalidade que rege atualmente as universidades acaba por influenciar o modo, o sentido e a qualidade da produção do conhecimento enquanto potência de reflexão crítica sobre a sociedade, enfatizando o conhecimento tecnocrático, a elaboração de dados e informações para o mercado (ROCHA; ROCHA, 2004).

As instituições universitárias tiveram que aperfeiçoar seus processos de inovação epistêmica e ajustá-los às novas condições de produção de conhecimento, resultando em um novo tipo, chamado de “Modo 2”, que se caracteriza pela superação da estrutura disciplinar (SOBRINHO, 2014; apud GIBBONS et al., 1997). Tem, pois, caráter transdisciplinar, supõe a estreita interação entre muitos atores no processo de construção de conhecimento e tende a ser mais reflexivo e socialmente responsável (ídem, ibídem). É mais transdisciplinar do que disciplinar porque, uma vez que o conhecimento é produzido num contexto de aplicação e não apenas com a intenção de acumulação do conhecimento na área, muitas vezes o problema a ser solucionado através do conhecimento exige que disciplinas complementares trabalhem a seu respeito (SOBRAL, 2001 apud GIBBONS et al., 1994). Para Sobrinho (2014), esse processo pela qual a universidade atravessa colabora, internamente, não somente para incentivar a interdisciplinaridade, mas também para a diversificação de disciplinas e para o surgimento de diferentes tipos de cursos e novos modelos de ensino. Essa característica de aplicação extramuros e dialógica, que envolve o modelo de conhecimento da universidade, levou Santos (2008) a falar da existência de um conhecimento “pluriversitário”, em detrimento do “universitário”.

A grande distinção da forma atual de se produzir conhecimento, em relação à tradicional, é que sua geração aparece atrelada a um contexto de aplicação, o qual impõe a resolução de problemas de ordem prática, de forma a atender demandas sociais e econômicas, não apenas os interesses cognitivos, como na pesquisa básica (SOBRAL, 2001; apud



GIBBONS et al., 1994). Além disso, esse novo modo de se fazer conhecimento exige uma heterogeneidade institucional, pois se desenvolve também externamente à própria instituição (SANTOS, 2008), envolvendo várias organizações, empresas de redes, de pequena e alta tecnologia, outras universidades, laboratórios de pesquisa, ONG's etc. (SOBRAL, 2001, p. 266; apud GIBBONS et al., 1994).

Diferentemente do que afirma SOBRAL (2001; apud GIBBONS et al., 1994), Porto-Gonçalves (2004) defende que, com a ciência e a técnica se tornando uma força produtiva de capital, várias pesquisas que seriam de interesse público deixam de ser realizadas, porque, ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação começam a fazer parte do próprio capital que, conseqüentemente, passa a depender disso para sua acumulação e reprodução (CHAUÍ, 2003). Portanto, esses autores não compartilham da ideia de Sobral (2001; apud GIBBONS et al., 1994) sobre esse novo modo de produção de conhecimento implicar uma maior responsabilidade social, havendo um aumento da consciência pública sobre meio ambiente, saúde, reprodução, etc.

2. PROPONDO UM MODELO MISTO DE SE FAZER CONHECIMENTO

As considerações aqui levantadas têm como pano de fundo o pensamento de Sobral (2001) sobre o tema que, por sua vez, busca o entendimento em Gibbons et al (1994) e Bourdieu (s/d).

A partir das discussões, ficou claro que, ao incorporar novas atividades, seja de pesquisa ou de desenvolvimento econômico, a universidade se modificou e, com ela, o modo de produzir conhecimento.

Nessa ótica, hoje, ao estar inclinada também a atender aos anseios do mercado, o conhecimento se tornou muito mais interdisciplinar, transdisciplinar, pluriversitário e diversificado, justamente pelos problemas em questão exigirem o diálogo entre e intra disciplinas e cursos. Quanto a isso, parece que não houve divergências entre os autores mencionados. No entanto, um ponto central é que, enquanto alguns estudiosos afirmam que o conhecimento se tornou essencialmente tecnocrático, utilitarista e aplicado, outros defendem que ele ainda é crítico, questionador e atende também às demandas cognitivas ou simplesmente científicas, que permitem a evolução do próprio conhecimento.



Ao afirmar, por exemplo, que a universidade deixou de produzir o conhecimento do modo tradicional, afirma-se, como consequência, que há um enfoque unilateral na economia, o que, por sua vez, acarreta na aceitação de que há, realmente, o processo de mercantilização do ensino superior, o que pode significar uma perda da autonomia da universidade.

O fato é que, na verdade, o meio ambiente que envolve a instituição universitária fez emergir um novo modo de produção de conhecimento, que não se pode analisar partindo-se de um ponto de vista reducionista: se ele é aplicado, então ele deixa de ser mais questionador ou cognitivo. Em outras palavras, a consolidação desse novo modo de se produzir conhecimento não significa, necessariamente, a substituição do antigo. Eles se desenvolvem concomitantemente; mais do que isso, esse novo modo a que nos referimos só se concretizou a partir da existência do antigo, sem a qual seria praticamente impossível seu desenvolvimento. Inclusive, a atuação simultânea desses dois modos de conhecimento – traduzidos na pesquisa básica e aplicada – permite aumentar e diversificar o leque de pesquisas, dando margem a novas e diferentes possibilidades de resultados.

Assim, aponta-se para a configuração de um modelo misto de se fazer conhecimento, que se pauta tanto no desenvolvimento científico quanto no tecnológico, impulsionado, portanto, pelas demandas da própria ciência, bem como da economia e da sociedade, garantindo, desse modo, uma maior democratização do conhecimento. Dito isso, infere-se que esse novo modo de produção de conhecimento exige o envolvimento de vários atores sociais além dos cientistas, viabilizando, assim, um processo de legitimação também no campo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões aqui levantadas, percebeu-se a existência de diferentes visões, algumas conflituosas e outras complementares, acerca da função da universidade enquanto produtora e disseminadora de conhecimento. Enquanto alguns estudiosos afirmam que o conhecimento se tornou essencialmente tecnocrático, utilitarista e aplicado, outros defendem que ele ainda é crítico, questionador e atende também às demandas cognitivas ou simplesmente científicas, que permitem a evolução do próprio conhecimento. Nesse sentido, propôs-se aqui um modelo misto de se fazer conhecimento, o qual permite que as universidades possa trilhar caminhos que respeitem essas novas tendências de mercado, permitindo contribuir tanto para a



construção, evolução e disseminação do conhecimento, quanto para a economia e a sociedade, sem, no entanto, perder o foco e o reconhecimento da importância de suas atribuições tradicionais. Deve haver, nesse caso, uma adequação da universidade e não uma revolução.

REFERÊNCIAS

ANZOLIN, Heloisa H.; CORRÊA, Rosa L. T. Biblioteca universitária como mediadora na produção de conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 25, p. 801-817, 2008

BOURDIEU, P. O campo científico. *Grandes Cientistas Sociais*, n. 37. São Paulo: **Ática**, s/d.

BRISOLLA, Sandra et al. As relações universidade-empresa-governo: Um estudo sobre a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). **Educação & sociedade**, v. 18, n. 61, p. 187-209, 1997.

CHAIMOVICH, Hernan. Por uma relação mutuamente proveitosa entre universidade de pesquisa e empresas. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 34, n. 4, 1999.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, v. 24, p. 5-15, 2003.

CUTTER, Susan L. The vulnerability of science and the science of vulnerability. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 93, n. 1, p. 1-12, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em 14 de jul. 2015.

ETZKOWITZ, Henry. Academic-industry relations: A sociological paradigm for economic development. Em: Leydersdorff, L. e Van den Besslaar, P. *Evolutionary economics and chaos theory: New directions in technology studies*. Londres, **Pinter Publishers**, pp. 139-151, 1994.



ETZKOWITZ, Henry; LEYDESDORFF, Loet. The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university-industry-government relations. **Research Policy**, n. 29, p. 109-123, 2000.

GIBBONS, M. et al. The new production of knowledge: the dynamics of science in contemporary societies. London: **Sage**, 1994.

GIBBONS, Michael et al. La nueva producción del conocimiento, la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: **Ediciones Pomares-Corredor**, 1997.

KERR, Clark. "Os usos da universidade". Fortaleza, **Ed. Universidade Federal do Ceará**, 1982 (trad. Débora Cândida Dias Soares).

MACHADO, Nilson J. A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 333-352, 2001.

MORAES, Reginaldo C. C. Universidade hoje-Ensino, pesquisa, extensão. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 63, 1998.

MOSQUERA, Juan J. M. A universidade e a produção do conhecimento. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 7, 1997.

OLIVEIRA, Marcos Barbosade; A ciência que queremos e a mercantilização da universidade. Marília, **Unesp Marília Publicações**, p. 17-41, 2004. Disponível em <<http://www2.fe.usp.br/~mbarbosa/cqmu.pdf>>. Acesso em 14 de jul. 2015.

PETERS, L. Academic crossroads: The U.S. experience. Nova York, RPI, Center For Technology Policy, 1987.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. O desafio ambiental: os porquês da desordem global. Rio de Janeiro: **Editora Record**, 2004.

RAMA, Gusmán W. (coord). Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: CEPAL/UNESCO/PNUD/Kapeluz, 1987.



ROCHA, Marisa L. da; ROCHA, Décio. Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação. **Psicologia & Sociedade**, v.16, n. 1, p. 13-36, Número Especial, 2004.

RODRIGUES JÚNIOR, J. M. et al. Produção do conhecimento tecnológico na UFMG. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 5, n. 2, p. 231-242, 2000.

SÁ-CHAVES, Idália. Cultura, conhecimento e identidade: universidade e contemporaneidade. **Saber (e) Educar**, n. 12, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. A universidade no século XXI: para uma universidade nova. 2008. Disponível em <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/12122>>. Acesso em 14 de jul. 2015.

SANTOS, Boaventura S. Introdução a uma ciência pós-moderna. Lisboa: **Afrontamento**, 1989.

SCHUGURENSKY, Daniel; NAIDORF, Judith. Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: análise comparativa dos casos da Argentina e do Canadá. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, 2004.

SERAFIM, Milena Pavan. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação**. vol.16, n.2, pp. 241-265, 2011.

SEVERINO, Antônio J. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface Comun Saúde Educ**, v. 6, n. 10, p. 117-24, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: **Cortez**, p. 33-52, 2004.

SILVA Jr., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: **ANPED**, n. 10, p. 33-57, jan./abr. 1999.



SILVA, Rogério B. da. A relação universidade-sociedade na periferia do capitalismo. **Rev. bras. Ci. Soc.**, vol.27, n.78, p. 25-40, 2012.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry L. Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university. **The Johns Hopkins University Press**, 1997.

SOBRAL, Fernanda A. da F.. A universidade e o novo modo de produção do conhecimento. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 34, p. 265-275, 2001.

SOBRINHO, José D. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 164-173, 2005.

SOBRINHO, José D. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, p. 643-662, 2014.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 769-792, 2011.

TRINDADE, Hélió. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**, v. 14, n. 40, p. 122-133, 2000.



O DEBATE QUE BALANÇA A REDE

CUNHA, Hélia Coelho Mello

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do
Norte-Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)-Bolsista FAPERJ
heliacoelho14@gmail.com*

RESUMO

Atualmente, é comum, em redes sociais virtuais, principalmente no *facebook*, postagens que geram discussão entre jovens que trocam informações e posicionamentos sobre fatos da atualidade. A escola não deveria ignorar esta realidade, mas entender que sua função principal é promover o conhecimento - colaborar no desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico do aluno. Por isso, pretende-se, neste artigo, ilustrar como o estudo da argumentação pode tornar-se muito eficiente, se realizado a partir de análise em sala de aula de argumentação apresentada por participantes de debates ocorridos no *facebook* com o auxílio do professor. Reflexões apresentadas por Carlos Seabra, Pierre Lévy, Michel Maffesoli sobre redes digitais e Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly sobre o gênero debate oferecem suporte teórico à tese defendida neste artigo. O *facebook* é uma rede social na qual o conhecimento pode ser tecido com vários fios pessoais. Se o entrelaçamento dos fios tiver um orientador no espaço escolar, os alunos poderão tecer, na interação com os outros, nos debates provocados pelos fatos da atualidade, argumentos que serão tão fortes e consistentes que “balançarão” a rede.

Palavras-Chave: Ensino, redes sociais, argumentação.

INTRODUÇÃO

A participação dos jovens em redes sociais na atualidade é incontestável. O Facebook é o meio de comunicação mais poderoso do mundo. 1,4 bilhão de pessoas se reúnem e 936 milhões acessam esta rede social todos os dias; só no Brasil, 59 milhões. Metade das pessoas com acesso à internet, no mundo, entra no facebook pelo menos uma vez por mês. Tem mais usuários do que a internet inteira tinha há 10 anos¹. Por isso, cremos que a escola, responsável pela educação, não deveria negar esta realidade.

Pretendemos, neste artigo, ilustrar a tese de que o professor deve utilizar as redes sociais como espaço de construção de conhecimento com seus alunos.

¹ SANTI, Alexandre de. *O Lado Negro do Facebook*. Revista SUPERINTERESSANTE, edição 348, junho 2015, p.30.



Propomos a seguinte atividade: a análise, em sala de aula, de argumentação apresentada pelos participantes de um debate ocorrido no *facebook* para que, com o auxílio do professor, os alunos possam compreender a importância da boa argumentação quando forem utilizar a rede social com este propósito.



Figura 1- página do *facebook*

No recorte acima (figura 1) notificamos dezesseis (12) participantes na conversa. 35 usuários curtiram, portanto 23 permaneceram imparciais. A postagem geradora do debate circunda um tema evidentemente polêmico, como a questão religiosa ligada ao homossexualismo. No momento em que o usuário do facebook se depara com as declarações, decide expressar opinião favorável ou contrária à questão expressa, torna-se sujeito participante, construtor de uma unidade discursiva.

Com a devida autorização do jovem que propôs o debate, fizemos a transcrição das falas sem a identificação dos seus autores; utilizamos *EmojiEmoticons*². Escolhemos “carinhas” tristes, zangadas, impacientes, por exemplo, aleatoriamente, sem tradução

²São ícones caracterizados por pertencerem a uma biblioteca de figuras prontas que servem para expressar suas emoções nas comunicações via texto na rede, deixando a conversa com mais personalidade.



das características pessoais de cada participante para que não influenciássemos a análise dos argumentos e os alunos não cometessem um erro grave: confundir o autor do argumento com sua argumentação.

Propusemos a análise, em sala de aula, com alunos de cursos de graduação, da argumentação apresentada por participantes jovens de um debate ocorrido no *facebook* em junho de 2015 sobre fato polêmico ocorrido durante a parada gay de São Paulo (transexual crucificada).

Esta análise foi realizada a fim de que os alunos observassem e adotassem posturas necessárias quando forem utilizar a rede com este propósito, tais como: perceber a importância de a discussão proposta partir de uma única delimitação, defender uma única tese, pensar na relevância e suficiência dos argumentos, reconhecer a importância dos recursos retóricos, observar as falácias da argumentação, analisar como se dá a refutação dos argumentos, entender a importância de um argumento sólido para a conclusão de um debate polêmico.

Após uma breve fundamentação teórica, o debate ocorrido e utilizado como exemplo para o estudo da argumentação em sala de aula será apresentado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É muito comum ver, em redes sociais na internet, postagens que geram discussão informal sobre fatos da atualidade; indivíduos de diferentes culturas e credos que trocam informações e posicionamentos. É o que Maffesoli (1995:145) chama de “conjunto tribal”. Ele afirma que “(...) o que prevalece não é mais o indivíduo, isolado na fortaleza de sua razão, mas o conjunto tribal, que se comunica ao redor de um conjunto de imagens que consome com voracidade”.

A escola não deveria ignorar esta realidade, mas entender que sua função principal é promover a aprendizagem e o conhecimento - colaborar no desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico do aluno. Por isso, cremos que seja essencial a presença de um professor que conhece a realidade de seus alunos e não ignora que o



acesso deles às redes sociais, principalmente ao *facebook*, no Brasil, deve ser considerado no processo comunicativo e educativo.

As redes sociais virtuais servem como ponto de encontro para o diálogo entre diversos interagentes que se reúnem em trabalho cooperativo e possibilitam a liberdade de compartilhamento, negociação de ideias, autonomia. O grau de interatividade é grande nas redes e a figura do emissor se confunde com a do receptor; o processo de comunicação clássico (partindo do emissor que se utiliza de um canal através do qual transmite uma mensagem codificada para um receptor passivo que se limita a dar um *feedback* pelo estímulo recebido) se modifica nas conversas e debates que ocorrem nas redes sociais virtuais.

Segundo Lévy (1999:40)

(...) a comunicação não é mais concebida como difusão de mensagens, troca de informações, mas como emergência continuada de uma inteligência coletiva. (...) como um processo de crescimento de diferenciação, de ramificação e de retomada mútua de singularidades.

A função principal de um professor nesse contexto não é difundir conhecimentos, mas incentivar a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento de seu aluno. Segundo Lévy, (1999:40),

O hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo da aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participa da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa.

Percebemos que, na rede, há muitos debates provocados por fatos polêmicos e cremos que o educador pode e deve utilizar este gênero textual na escola, seja analisando, em sala de aula, discussões recolhidas das páginas da rede que sejam interessantes para o exercício e aprendizagem da argumentação, seja propondo questões para serem discutidas em grupos no *facebook*.

O debate potencializa a capacidade de reflexão e **de construção de argumentação** embasada sobre determinado assunto. O debate muitas vezes amplia os



horizontes das pessoas e faz com que elas assumam uma nova postura frente a determinado assunto após argumentar sobre o mesmo. Segundo DOLZ & SCHNEUWLY (1999, p.12-13)

O debate propriamente dito é constituído pelo conjunto das intervenções que, cada uma delas, fornece esclarecimento à questão controversa. O debate aparece, assim, como a construção conjunta de uma resposta complexa à questão, como instrumento de reflexão que permite a cada debatedor (e a cada ouvinte) precisar e modificar sua posição inicial. Esta modificação é realizada, essencialmente, pela escuta, pela consideração e pela integração do discurso do outro. (...) Esta dinâmica faz do debate um formidável instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas idéias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas. Em conseqüência, o trabalho escolar enfocará, essencialmente, os modos de um posicionamento próprio a partir do desenvolvimento de argumentos e de modalização de enunciados, a possibilidade de cada um (através do funcionamento do debate) de intervir livremente quando quiser, a capacidade de centralizar-se nos objetos em jogo e de engendrar novos temas que daí decorram, o respeito à palavra dos outros e a integração destas ao próprio discurso. É esta variação de debate que corresponde, igualmente, às finalidades da escola e que permite o desenvolvimento de capacidades de linguagem, particularmente argumentativas, essenciais.

É por meio do debate (Souza 2012) que permeia diferentes domínios ou âmbitos da vida dos indivíduos (família, política, educação, religião, sociedade) que se desenvolve, numa perspectiva mais pedagógica, o conflito de opinião e a finalização crítica do conflito (postura reflexiva que envolve autoregulação e autoavaliação), de forma que “se converte num recurso privilegiado de mediação na interação entre pares, no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, no desenvolvimento de habilidades argumentativas e no desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo do conhecimento” (idem:12).

Se o aluno aprender a exercer sua argumentação em grupo, com certeza, aprenderá bem melhor a se posicionar e defender suas ideias com bons argumentos. Segundo Souza (2012), a argumentação favorece a construção do conhecimento "favorecendo a mudança conceitual e a incorporação de outra



perspectiva”. (idem :15). Cremos que, com a ajuda do professor e o uso de um espaço que lhe é bem agradável (a rede social), isso possa ocorrer de forma eficaz.

Seabra (2012) confirma este pensamento, dizendo que

O uso da internet e das redes sociais apenas permite maior integração e transparência das relações entre os alunos e deles com assuntos e temas de seu interesse. Cabe aos educadores aproveitar a possibilidade aberta por essas tecnologias para acompanhar mais de perto os jovens e construir, em conjunto com eles, novos processos integradores da formação crítica de cidadãos, de artistas, cientistas, profissionais, de seres humanos na mais plena acepção.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O estudo da argumentação com alunos de cursos de graduação, muitas vezes, pode tornar-se desinteressante para muitos se for apresentado de forma puramente teórica. Quando é proposto um debate oral, pode-se exercitar um pouco a teoria, mas fica difícil a análise das falas para que se percebam falhas de argumentação, por exemplo.

Além disso, oralmente, sem uma prévia organização escrita, geralmente, a argumentação pode ficar á deriva, como bem afirma Lévy (1999, p. 66):

Durante uma simples troca verbal, é muito difícil compreender e mais ainda produzir uma argumentação organizada, complexa e coerente em defesa de nossas ideias. Contestamos discursos com mais facilidade do que dialogamos. Usamos processos retóricos mais do que raciocínio passo a passo. Reafirmamos nossos argumentos em vez de avaliar em conjunto as provas e justificativas de cada inferência.

Por isso, cremos que a metodologia que propomos neste artigo pode ser um recurso muito eficiente para o estudo e prática da argumentação. Além de sentir-se mais à vontade para argumentar, o jovem, no *facebook*, por exemplo, muitas vezes, pensa bastante antes de contra argumentar ou concordar com o argumento do outro. Isso pode ser verificado no debate transcrito, se observarmos o tempo que um mesmo interlocutor leva para fazer uma postagem, por exemplo.



A discussão escolhida para a análise com os alunos foi apresentada no *Power Point* (figura 2) para que todos pudessem ler com a ajuda do professor. Foram analisadas várias questões relacionadas à argumentação. Percebemos que o jovem que propôs a discussão do tema não soube delimitá-lo bem, mas os participantes seguiram uma determinada linha de discussão proposta e isso não dificultou a discussão. Também salientamos a importância de analogias, causas, comparações, exemplos, argumentos de autoridade na argumentação. Analisamos algumas falácias (erros de argumentação cometidos por alguns) e observamos a importância de um argumento forte para a conclusão do debate.



Figura 2- Apresentação do debate aos alunos em sala de aula

Percebemos, por meio desta atividade, um grande interesse dos alunos e uma série de questões relativas à argumentação pôde ser compreendida pelos alunos.



Todas as considerações feitas até o momento podem ser observadas na transcrição do debate a seguir:

DEBATE NO FACEBOOK



compartilhou a foto de POPlândia.

8 de junho às 14:02 ·

Vamos parar com a palhaçada? Essa mulher não está representando Cristo, ela APENAS está representando como a comunidade LGBT vem sendo crucificada sem chance de defesa, sem amor, sem compaixão, sem nada. CURIOSAMENTE, Cristo foi morto da mesma forma...



POPlândia

Fatos da sociedade hipócrita de cada dia.. Nada de novo sob o sol..

Já olhou pra si mesmo e se perguntou o porquê de sua repulsa à uma imagem enquanto a outra não faz diferença pra você?

É porque é uma mulher crucificada? Porque a última vez que alguém crucificado foi motivo de tanto alarde foi porque Madonna também se pôs na cruz..

Vocês tem algum problema em ver o nosso senhor salvador em uma estética feminina? Soa degradante pra você? Então você tem alguns probleminhas e precisa rever seus conceitos praça..



Pra mim, ambas imagens são profanação do símbolo da minha fé...

Curtir · Responder · 3 · 8 de junho às 14:08



A cruz não deveria ser o símbolo da nossa fé, uma vez que acreditamos que Cristo ressuscitou dos mortos. A crucificação era e ainda é em alguns lugares uma pena de morte das piores, tendo em vista o sofrimento do crucificado até que morra. Acima da cabeça da moça não está escrito "INRI", logo ela não fez apologia e não tentou se comparar a Cristo, mas usou uma figura de linguagem que não poderia ser ignorada: A crucificação

Curtir · 8 · 8 de junho às 14:11



Fora que, só citando uma coisa, mais de 5000 pessoas foram crucificadas e expostas em uma estrada que levava a Roma. Então, não necessariamente a imagem é uma ofensa. É um modo de mostrar, com uma situação conhecida, que gays e transexuais morrem nas ruas por gente ignorante.



Curtir · 3 · 8 de junho às 14:16

🙄 *Eu não acho q ela se comparou a Cristo... O Cristo e a Cruz são coisas separadas (por assim dizer), pois Ele ressuscitou. A Cruz é o sinal da nossa salvação. Do sacrifício feito para a liberdade de quem crer. Eu entendo a mensagem que ela quis passar, mas acho que poderia ser feito de outra forma. Custa muito a crer que não tem intolerância ai... Mas como só quem "sofre" disso são os gays, paciência!*

Curtir · 8 de junho às 14:19

😬 *A questão é que a maior intolerância que eles sofrem vem de fontes religiosas. As fontes religiosas Brasileiras respaldam muito a homofobia.*

Curtir · 2 · 8 de junho às 14:20 · Editado

😬 *A imagem quer cantar o seguinte: "Assim como Jesus morreu crucificado por não ser entendido, apesar de ser gentil e amoroso, e vocês lamentam isso, por que deixam pessoas morrerem da mesma forma?"*

Curtir · 2 · 8 de junho às 14:23 · Editado

🙄 *Ontem, uma moça bissexual foi exucutada com 12 tiros a caminho da parada. Eu acho que essa cruz tá sendo pouco ainda. Tá tendo boicote ao comercial que mostra casais do mesmo sexo se ABRAÇANDO e trocando presentes, mas o comercial de cerveja esfrega uma bunda na tela ao meio dia, e tá tudo de boas com isso, afinal o que tem de errado numa mulher seminua que só está ali pra fazer vender a cerveja?*

Curtir · 4 · 8 de junho às 14:23

😬 *A questão é que o povo justifica a propaganda do boticário comparando com a de cervejas e bundas. A propaganda do Boticário é algo normal porque, independente do sexo, somos seres humanos. Dito isso, todos os seres humanos tem o direito da vida e da expressão.*

Curtir · 8 de junho às 14:25

🙄 *Disso eu não tenho dúvidas... Infelizmente os religiosos não aceitam que a sociedade vive de leis e não da Bíblia, nem que segue a Bíblia quem quer... Pra mim qualquer forma de intolerância é errada... Só que ainda acho profanação a imagem.*

Curtir · 8 de junho às 14:26

🙄 *Boticário nem comento.. Maior babaquice que ouvi nos últimos tempos foi esse boicote!!*

Curtir · 1 · 8 de junho às 14:28

• 😬 *Isso aí! Mandou bem.*

Curtir · Responder · 2 · 8 de junho às 14:11

• 😞 *ninguém reclama dos filmes e eventos tipo "paixão de cristo" que na prática são a mesma coisa desses exemplos aí.no final das contas, ainda não aprendemos o que significou o evento da crucificação*


Curtir · Responder · 2 · 8 de junho às 14:15

• 🙄 *Pra mim ta tudo errado ai, pra que mexer com os outros? E to falando dos dois lados, tanto quem desrespeita lgbt quanto gente que desrespeita religiao. E nao, nao foi curiosamente, pqta bem claro que ela ta com uma coroa de espinhos e isso nao fazia parte da pena da crucificação, cristo foi o unico que recebeu isso pq os guardas que*




tavamla queria zoar com ele. Naoto dizendo que eles nao tem que buscar o respeito que merecem, mas a partir do momento que desrespeitam os outros, nao têm o direito de exigir algo (naoto generalizando, to falando de quem desrespeita, tanto de um lado quanto do outro. So pra deixar claro)


Curtir · Responder · 4 · 8 de junho às 14:23 · Editado

•  *Movimento ridículo. Falta de respeito sim. Esse tipo de coisa não representa a comunidade LGBT. Nem todo gay é retardado como esse da foto.*


Curtir · Responder · 2 · 8 de junho às 14:35 · Editado

○  *Mas todo gay está fadado a ser crucificado como essa dafoto. Logo, pelo bem de um todo, nós precisamos que mais "retardados" se manifestem*

Curtir · 7 · 8 de junho às 14:41


•  *Tá errado. Retardados desse tipo são do mesmo tipo do "je suis Charlie" ou os "gays" que se manifestaram enfiando crucifixo no rabo e pondo fogo depois. Quer conseguir o que fazendo isso? É coisa de retardado mesmo. Ter que explicar a parada é deprimente*

Curtir · Responder · 1 · 8 de junho às 14:54


•  *Um amigo meu, Fulano, disse o seguinte em um comentário seu: "Se o protesto for do jeitinho que a maioria acharia meiguinho (na verdade a maioria nem quer a existência da parada LGBT), a mídia nos trataria como seres invisíveis. Acho que essa polêmica - e é lamentável ver que isso é encarado como polêmica - traz a discussão e a reflexão. Claro, sei que muita gente não tem a capacidade de pensar, mas não é como se houvesse um caminho certo para fazer essas pessoas entenderem. O ódio delas vem de uma fé que não questiona. É difícil lidar com algo assim."*

A analogia é clara. Só não entendeu quem é burro. Se valer de simbolismos anacrônicos para proporcionar reflexões sobre compreensão das diversidades é simplesmente a forma mais eficaz de se fazer. Religiosa ou não, a cruz é um símbolo culturalmente estabelecido e a mensagem final tá ali, crystalclear, e só ofende quem não entendeu nem a própria mensagem original de Jesus Cristo. Lembra da vaca crucificada no M do McDonalds? Comparação meio tensa de significações, mas a estrutura do impacto é a mesma. Como dizia aquela página: Pense, é grátis

Curtir · Responder · 3 · 8 de junho às 15:08 · Editado

•  *E parem com a bobagem do "falta de respeito". Faltar ao respeito é menosprezar, é reduzir. A imagem reduz? A imagem EXPANDE. Expande nossas noções dogmáticas de certo/errado. Refletir sobre a dimensão da diversidade humana usando figuras de linguagem que erroneamente são propagadas por aí através das nossas queridas genéricas filosofias cristãs é nada mais que uma ideia genial de protesto. Por favor, coloquem o ego de lado. Isso aqui não é uma questão de "minha opinião/sua opinião" Isso aqui é a questão da ascensão social e cultural da PORRA DA MINHA EXISTÊNCIA COMO SER HUMANO!*

Curtir · Responder · 6 · 8 de junho às 15:02 · Editado

○  *Falta de respeito é um ser humano apanhar, ser EXECUTADO por causa do relacionamento dele. Falta de respeito é eu ter que ouvir que "não quero vc muito com*



esses gays", falta de respeito é ELES terem que ouvir que são aberrações todos os dias por nada.

Curtir · 4 · 8 de junho às 15:05

◦ 😏 Dizer que os gays que apoiam a imagem são 'retardados' (e ainda usando a forma de expressão retrógrada de que 'retardado' é em algum nível uma ofensa e não apenas um rótulo inapropriado para outra condição humana) sem provavelmente nunca ter lido nada a respeito é que é menosprezar, reduzir, encaixotar, ou melhor: "faltar com o respeito". Coerência, amigos. Bjs gente senão eu vicio nessa discussão e ficarei aqui o dia inteiro

Curtir · 1 · 8 de junho às 15:06 · Editado

◦ 😏😏, vem aqui em casa tomar um chá e comer bolo. Beijos

Curtir · 1 · 8 de junho às 15:07

◦ 😏 Vou ter que compartilhar.

Curtir · Responder · 2 · 8 de junho às 16:30

• 😏 Sou ateu. Mas não acho legal o um simbolo de qualquer religião como forma de expressar um ponto. E claro que para um evangélico que não adora imagens não tem sentido reclamar disso porque a representação deveria ser ignorada ou além dos católicos e ortodoxos alguma outra corrente do cristianismo adora imagens?

Curtir · Responder · 8 de junho às 18:04 · Editado

◦ 😏 Justamente pela crucificação ser um ato tão simbólico é que essa representação ficou tão boa! Da mesma maneira que Jesus foi crucificado, e hj nós não conseguimos nem imaginar a dor que ele passou, a sociedade LGBT vem sendo atacada de graça por falsos moralistas e distribuidores de ódio que preferem cometer crime de assassinato a permitir diferentes formas de amor.

Curtir · 8 de junho às 18:04

• 😏 Odeio fazer textão, me empolguei

Curtir · 8 de junho às 18:05 · Editado

• 😏 Então 😏, morrem muito mais pessoas de baixa renda em comunidades do Rio e periferia de SP do que todos os GAYS assassinados no mundo inteiro e não vi ninguém usando isso como referência. Não está certo por se tratar de um simbolo religioso.

Curtir · 8 de junho às 18:13

• 😏 Pessoas morrer por causa da violência o tempo inteiro, e isso realmnete é uma merda. Vc não poder ir na padaria tranquilo é uma droga, vc pode ser assaltado, violentado, sei lá. Mas acho que executar uma pessoa só pq ela é gay/trans/bi, seja lá o que for é igualmente preocupante

Curtir · 8 de junho às 18:16

• 😏 E outra coisa. Jesus (na possibilidade de ter existido) era Judeu. Extremamente preconceituoso. Com certeza desaprovava Gays e etc...mesmo porque seria logicamente um contraponto. O dominador Romano aceitava o homossexualismo com total liberdade. Mas .eu não vejo ninguém fantasiado de Imperador Adriano e Antinoo.



Gregos e Espartanos também e eram conquistadores. Alexandre o Grande era uma louca e nem por isso menos impiedoso...

Curtir · 8 de junho às 18:26

- 🙌 Preciseria existir um estudo extremamente profundo para determinar qual percentual de homossexuais realmente são mortos por sua opção sexual e quantos estavam em situação de risco onde qualquer pessoa poderia ter sido morta.

Curtir · 8 de junho às 18:27

- 🙌🙌, NA NOSSA CULTURA homossexuais são mortos por serem quem são! Vc nunca ouviu falar de grupinho que se junta pra "bater no viadinho"?

Curtir · 8 de junho às 18:28

- 🙌 E aqui estamos falando com adultos. Geral sabe como e a noite para gays e héteros. Se você se colocar numa situação de risco pode sim se colocar em perigo.

Curtir · 8 de junho às 18:29

- 🙌🙌, nada justifica usar um simbolo religioso.

Curtir · 8 de junho às 18:31

- 🙌 Bom, eu aprendi a não sair sozinha tarde da noite sendo moça, pq pode me acontecer alguma coisa. Mas e o casal homossexual, consistente de dois rapazes, adultos que não podem sair de mão dadas a qualquer momento do dia pois estão arriscando serem mortos JUSTAMENTE por serem gays?

Curtir · 8 de junho às 18:31

- 🙌🙌, continua não justificando a utilização de um simbolo religioso. Se eu que sou Ateu achei errado. O que você está discutindo? Você e evangélica não tem simbologia para você. Mas mesmo assim não deveria ser usado.

Curtir · 8 de junho às 18:33

- 🙌 O ISIS mata homossexuais abertamente. Porque ninguém usa a bandeira deles?

Curtir · 8 de junho às 18:34

- 🙌 Olha, eu acho que chegamos num ponto da humanidade em que qualquer coisa justifica. Estamos simplesmente nos matando em nome de Deus

Curtir · 8 de junho às 18:34

- 🙌🙌, conflitos étnicos, assaltos, drogas, etc...matam gente por violência, religião pouco. O tráfico e o crime organizado matam mais gente nos últimos dez anos no Brasil do que as guerras dos últimos 500 anos no Oriente médio. E os alvos dos crimes no Brasil com certeza não são nem 1% gays. Isso continua não justificando o uso da cruz.

Curtir · 8 de junho às 18:37

- 🙌 A revista Placar fez uso indevido também.

Curtir · 8 de junho às 18:39

- 🙌 Por exemplo. Ortodoxos Russos e Judeus são muito mais intolerantes do que Católicos com relação ao LGBT, mas não vejo ninguém se manifestando contra, a Igreja Ortodoxa Grega então nem se fala e o que dizer do ISIS? então, não vi ninguém sacaneando a bandeira preta deles, ou melhor vi, um tal de Charlie alguma coisa lá na



França. Não são todos os católicos ou todos os evangélicos que são preconceituosos. Sim. É uma falta de respeito.

• Curtir · Responder · 8 de junho às 18:05

○ 😊 *nenhuma dessas religiões citadas é a crença dominante no Brasil há mais de 500 anos*

Curtir · 8 de junho às 18:12

• 😊 *A mesma pergunta eu faço agora, porque as meninas do Femenvão no Vaticano e colocam o peito de fora, hardcore ativista seria fazer a mesma coisa indo para o norte da Síria numa cidade dominada pelo ISIS, aí sim eu respeitava.*

Curtir · Responder · 8 de junho às 18:43

• 😊 *Acabar com preconceito não é isso. É empregar o travesti e pouco se fala nisso. O gay tem emprego o traveco não tem.*

Curtir · Responder · 8 de junho às 18:51

• 😊 *Acabar com o preconceito e ensinar a criança a tratar todos igualmente. Nem melhor e nem pior.*

Curtir · Responder · 8 de junho às 18:52

• 🍷 *Todo os 2 são blasfêmia do msm jeito. Mas o problema não foi só o ato de "crucificação",foi a pornografia e os deboches a fé alheia.*

Curtir · Responder · 9 de junho às 05:42

• 🍷 *Clodovil tinha razão em falar desse grupo*



LBTh^{https://www.youtube.com/watch?v=U2SvVzsu-zI}

Clodovil desagrada lobby gay e é vaiado pelos gayzistas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creemos que a utilização desta metodologia foi muito eficiente para o estudo da argumentação em sala de aula, pois, em vez de apresentarmos o estudo da argumentação e da persuasão em uma aula teórica, “cansativa” muitas vezes, utilizamos um gênero textual bem aceito pelos jovens, o que tornou o seu estudo bem interessante.

Após esta análise, também propusemos aos alunos um tema para ser discutido na página da turma, o que foi também muito bom para mais um exercício de argumentação.

O *facebook* é uma rede social na qual o conhecimento pode ser tecido com vários fios pessoais. Se o entrelaçamento dos fios tiver um orientador no espaço escolar, os alunos poderão tecer, na interação com os outros, nos debates provocados pelos fatos da atualidade, seus argumentos que serão tão fortes e consistentes que “balançarão” a rede.



REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (1999) Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago ,nº 11.

GARCIA, Othon Moacyr.(1997)*Comunicação em Prosa Moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 19. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.

LÉVY, Pierre(1999)*As tecnologias da Inteligência*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34.

MAFFESOLI, Michel (1995). *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios,.

SEABRA, Carlos (2012). *Redes sociais e tecnologias no contexto escolar*. *Revista Scientific American Brasil- Aula Aberta*. Editora Moderna: n.13, p.14-15, ano II.

SOUZA, Dayse Ariannede (2012) *Desenvolvimento da produção argumentativa: Um estudo de transformações na estrutura da argumentação de estudantes universitários em situação de “Debate Crítico”*. Dissertação de Mestrado. Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco.



O USO DO IPAD NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE AUTISTAS

SARAIVA, Márcio de Moraes

*Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, UENF
moraes.ms@ig.com.br*

SANTOS, Luciana Rocha dos

*Estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, UENF
lurochas@yahoo.com.br*

377

RESUMO

O presente artigo explora o universo autista dentro de uma perspectiva educadora. Seus objetivos são demonstrar como o *iPad* pode ser utilizado para alavancar o processo de alfabetização e desenvolver as capacidades cognitivas de crianças portadores do transtorno do espectro autista, e, para isso, referencia a importância do lúdico no processo educacional de autistas e crianças típicas. O trabalho tem natureza qualitativa e busca mostrar, baseado na literatura, a importância do uso dos aplicativos “Escrever” e o “1der Math” como ferramentas de construção de sentido para os conteúdos primordiais nos primeiros anos de educação básica.

Palavras-chave: Autismo. Alfabetização. Jogos

ABSTRACT

This article explores the autistic universe within an educator perspective. Its objectives are to demonstrate how the iPad can be used to jumpstart the process of literacy and to develop the cognitive abilities of children carriers of autism spectrum disorder, and for that, it references the importance of the ludic in the educational process of autistic and typical children. The study is qualitative in nature and seeks to show, based on the literature, the importance of using the applications "Escrever" and "1der Math" as sense-making tools for the primary content in the early years of basic education.

Key-words: Autism. Literacy. Games

INTRODUÇÃO

Uma das características mais marcantes nas crianças portadoras do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é a sua dificuldade de relacionamento. Essa deficiência constitui-se num fator complicador para a sua alfabetização, visto ser este um processo dinâmico e construído junto a um facilitador.

De acordo com Limberger e Pellanda (2014), o TEA é uma síndrome da família dos transtornos de neurodesenvolvimento, em que processos fundamentais de socialização, comunicação e aprendizagem, são rompidos, e possui um início entre 0 a 3 anos de idade.



O Comportamento das crianças com TEA é diversificado, segundo Nunes (2014), podendo variar em aspectos como: dificuldades ou recusa de regras e normas estabelecidas; dificuldades de relação com os colegas e professores; ausência ou pouco contato visual; movimentos contínuos e repetitivos; recusa em verbalizar; e timidez excessiva.

Para Nunes (2014), estas crianças necessitam de estímulos que precisam fazer parte da zona de interesse deles para que tenha significado, e por isso, é importante o uso constante de recursos diferenciados em sala de aula.

A falta de interação social do autista deve ser compensada por meio de outros caminhos que efetivamente façam chegar ao educando os conteúdos desejados. Neste cenário, o *iPad* surge como um forte aliado, graças à ludicidade que proporciona.

Teixeira e Ramos (2015) expõem que os recursos digitais podem ser vistos como um fator de interatividade entre a criança e o meio social, visto que, os benefícios que desempenham nas crianças em idades precoces no contexto da Educação Pré-Escolar, têm sido bastante apontados em estudos atualmente.

Nunes(2014), evidencia que o uso do *Tablet* chama muita atenção das crianças com TEA, e pode ajudar a melhorar o tempo de concentração e seu desenvolvimento cognitivo. Porém, não se trata simplesmente de utilizar as tecnologias a qualquer custo, mas avaliar as potencialidades educativas, reconhecendo que implicam em mudanças pedagógicas e práticas para uma aprendizagem construtivista.

Assim, Fichtner (2010) destaca que, o ensinar é um processo bastante complexo, e pode ser considerado como uma aprendizagem de construção do conhecimento permanente. O aprender também é complexo, envolvendo fatores como variáveis cognitivas, afetivas, sociais, econômicas e até políticas; porém, se desencadeia a partir da motivação, ocorrendo dentro do indivíduo e está ligado às relações de troca com o meio em que vive.

Este artigo tem como objetivos explorar o universo autista dentro de uma perspectiva educadora, e demonstrar como o *iPad* pode ser utilizado para alavancar o processo de alfabetização, além de desenvolver as capacidades cognitivas de crianças portadores do transtorno do espectro autista. Inicialmente, busca-se definir o autismo e algumas peculiaridades; a *posteriori*, destaca-se a importância do lúdico na aprendizagem; em seguida aborda o uso das TICs na educação de autistas; na sequência, o uso do *iPad* na aprendizagem; e finalmente, as considerações finais.



1. O AUTISMO

Segundo o *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders* (2013), o autismo é classificado como Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com Sacrey *et al.* (2014), o desenvolvimento, planejamento, execução e correção motora, apresentam-se prejudicados nestes indivíduos, dificultando diversos processos, incluindo a alfabetização.

O TEA provoca déficits de comunicação, tais como, responder de forma inadequada em conversas, leitura errada das interações não verbais ou dificuldade em construir amizades adequadas à sua idade. Além disso, as pessoas com TEA podem ser excessivamente dependentes de rotinas, altamente sensíveis a mudanças no seu ambiente e intensamente focadas em itens inadequados, (DSM-V, 2013).

De acordo com Bosa (2006), o atendimento à criança com autismo deve estar dentro do nível de desenvolvimento dela. Assim, em crianças pequenas deve-se priorizar a fala, a interação social, a linguagem e a educação.

Segundo Gauderer (1993), devido às características variadas e causas desconhecidas, além de pouca pesquisa específica sobre o tema, o TEA ainda não tem cura, por isso o tratamento deve ser diversificado para tentar atingir de forma efetiva seus objetivos.

O autor ainda afirma que a melhor maneira de se abordar a criança autista é através da flexibilidade e ecleticismo. Ele sugere uma adaptação de métodos diversos a fases e problemas diferentes, e ainda que os pais e as crianças se beneficiam, acima de tudo, quando existe um plano a longo prazo, com uma orientação clara e específica, levando em consideração mudanças evolutivas e regressões espontâneas.

Estas oscilações, ainda segundo Gauderer (1993), devem ser reconhecidas para não serem confundidas com progressos ou falhas de um plano terapêutico. É importante, sobretudo que o plano seja realista.

2.A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO

A declaração elaborada pela Associação Internacional pelo Direito da Criança Brincar – IPA (1989), afirma que brincar é de extrema importância para que as crianças se desenvolvam dentro de parâmetros adequados de saúde física e mental.

Santos afirma que:

“Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se



fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade. (SANTOS, 2008, p. 56).”

Desta forma, entende-se que o processo de ensino aprendido das crianças de uma forma geral, e especificamente dos autistas, torna-se mais dinâmico e funcional quando parte de uma perspectiva lúdica, usando o imaginário do aluno e integrando-o no processo. O aluno deixa de ser objeto e se torna parte do processo de educação.

Alves *et al.* (2014), demonstra que o jogo pode ser ferramenta de auxílio a aprendizagem, pois estimula a criança ao inserir a ludicidade e o desafio na aprendizagem de conceitos e conteúdo. No processo de aprendizagem, articular racionalidade, ludicidade e acessibilidade demandam conhecimento e competências profissionais para estimular a aprendizagem e inclusão de pessoas com necessidades especiais.

Os brinquedos são parceiros silenciosos que desafiam a criança, possibilitando descobertas e estimulando a autoexpressão. É preciso haver tempo para eles e espaço que assegure o sossego suficiente para que a criança brinque e solte a sua imaginação; inventando, sem medo de desgostar alguém ou de ser punida, neste caso, brincando com seriedade (CUNHA, 2007, p. 12).

3. TICS E EDUCAÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são recursos tecnológicos e computacionais para geração e uso da informação de maneira organizada. Esse conceito enquadra-se na visão de gestão da tecnologia da informação e do conhecimento.

Cruz (1998), registra que a tecnologia da informação pode ser todo e qualquer dispositivo que tenha capacidade para tratar dados e ou informações, tanto de forma sistêmica como esporádica, quer esteja aplicada ao produto, quer esteja aplicada no processo

Segundo Teodoro e Freitas (1992):

“As TICS permitem disponibilizar ferramentas que ajudam a deslocar o centro do processo ensino/aprendizagem para o aluno, favorecendo a sua autonomia e enriquecendo o ambiente onde a mesma se desenvolve. Permitem a exploração de situações, que de outra forma seria muito difícil realizar.”



As crianças portadoras de TEA necessitam de estímulos variados, e esses estímulos precisam estar adequados ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1991), para efetivamente atingirem o interesse deles, e para que tenha real significado.

De acordo com Fichtner (2010), Vygotsky denomina a capacidade de realizar tarefas de forma independente como o nível de desenvolvimento real. O nível de desenvolvimento potencial representa a sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível potencial Vygotsky o define como “a zona de desenvolvimento proximal”.

Fichtner (2010) afirma que as crianças da pré-escola não estão desenvolvidas. O professor cria só as condições, o real desenvolvimento da criança ocorrendo quando a criança se torna consciente de seus próprios atos e pode representar objetos ausentes. A aprendizagem capacita para uma série de processos de desenvolvimento. O desenvolvimento cognitivo nunca se pode ensinar diretamente. O desenvolvimento psíquico representa uma função autônoma da criança, mas esta função precisa do contexto social, das formas sociais de ensino-aprendizagem.

Na educação especial fica muito claro o aspecto negativo deste ponto de vista. Crianças consideradas mentalmente atrasadas têm pouca capacidade de pensamento abstrato. Os professores decidiram limitar todo o seu ensino aos meios visuais. O ensino baseado em meios visuais exclui o pensamento abstrato. Este sistema de ensino não só não ajudava a criança a superar uma incapacidade natural, mas na realidade consolida extremamente tal incapacidade. Isso analogamente vale também para a criança típica. Segundo Fichtner (2010), para Vygotsky “O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

Teixeira e Ramos (2015), destacam que o professor pode trabalhar práticas pedagógicas com o auxílio das TICs que venham a desenvolver competências cognitivas com recurso a diferentes tipos de software aplicativos para as crianças numa base de interdisciplinaridade.

Para Alves *et al* (2014), as tecnologias hoje ocupam todos os espaços da vida contemporânea. Na educação, visa prover diferentes instrumentos pedagógicos que permitem novas possibilidades de experiências e aprendizagem, porém, não se trata somente de utilizar tecnologias, é necessário atentar para todo o processo, desde a preparação dos materiais até a avaliação dos resultados.



Uma alternativa interessante são os jogos educativos, pois a interatividade proporcionada pelos jogos permite maior participação do aluno nas atividades propostas e os vincula às suas experiências cotidianas permeadas por tecnologias e jogos digitais, como aduz Alves et al (2014).

O autor considera a inclusão dos jogos na escolarização e no envolvimento de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, desde que direcionando o olhar para à peculiaridade do desenvolvimento e aprendizagem destes indivíduos. Conforme Vygotsky, citado por Alves et al (2014), o desenvolvimento incompleto dessas funções psíquicas, consideradas superiores, ocorre numa estrutura que é secundária a limitação. Ela resulta muito mais do “isolamento ou exílio” do sujeito da coletividade.

A tecnologia assistiva, define Alves et al (2014), constituem um amplo leque de recursos e serviços que contribuem para aprendizagem, mobilidade, comunicação e ampliação das habilidades funcionais de pessoas com necessidades especiais e consequentemente promove vida independente e inclusão, termo surgido nos Estados Unidos em 1988.

Como encontrado em Limberger (2014), alguns jogos simulam a hora do banho, de escovar os dentes, de cuidar de animais de estimação. Outros se tornam mais fantasiosos e simulam como fugir de um monstro, como escapar de um labirinto encantado e como salvar a princesa. Sempre há a manutenção de elementos reais em suas fantasias, que fazem com que as crianças se reconheçam em certo nível enquanto personagem principal e busquem formas de ultrapassar as barreiras impostas pelos jogos.

Neste contexto, o *iPad* apresenta-se como uma alternativa para unir o lúdico ao aprendizado eficiente dos conteúdos propostos, uma vez que possibilita uma abordagem diferenciada e altamente atrativa do conteúdo didático.

4.O USO DO IPAD NA APRENDIZAGEM

Podemos utilizar o *iPad*, através de uma variedade de aplicativos com finalidade educacional, a fim de se trabalhar todas as disciplinas básicas através de jogos educativos que, pelo viés lúdico que abordam, se tornam atraentes para as crianças, autistas ou não autistas.

Nunes (2014), em seu trabalho, relata experiência realizada com alunos TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento), modalidade autista, para o reconhecimento das consoantes e associação das letras às palavras e figuras. Inicialmente, a professora abordou o



conteúdo de forma expositiva, os alunos ficaram irrequietos e não prestaram muita atenção. Quando mostrou figuras, houve mais atenção nas figuras. Ao utilizar o *tablet*, com aplicativos voltados para o conteúdo, com figuras, letras grandes e sons, os alunos ficaram muito interessados, mas só queriam utilizar os aplicativos que gostaram. Depois de um intenso trabalho da professora para adquirir confiança do aluno, foi possível que ele realizasse a atividade proposta no aplicativo selecionado, em alguns momentos sozinho, com autonomia e atenção, e estimulou a oralidade, pois o estudante muitas vezes tentou imitar os sons emitidos pelo aplicativo. Além de aumentar o seu tempo de concentração e tolerância à atividade, também trabalhou a coordenação motora.

Limberger e Pellanda (2014), apresentam dois ângulos para o uso dos jogos para autistas: (i) o uso dos jogos tende a colocá-lo cada vez mais fundo dentro de sua concha; (ii) o jogo age como um simulador de realidade, há uma diminuição da ansiedade que permite à criança entender melhor como funcionam as relações, pois, acreditam que as crianças se projetam quando exploram ambientes virtuais, e começam a obter maior sucesso quando elas se tornam concretas.

Um exemplo na área de linguagem e alfabetização é o aplicativo “Escrever”, do fabricante FizzBrain. Este Aplicativo disponibiliza a oportunidade das crianças aprenderem a grafia correta dos números e letras, tanto em maiúsculas quanto minúsculas. Nele, o caractere deve ser traçado com o dedo, seguindo um caminho de *cupcakes* que são devorados por um monstro. Ao final da grafia correta das palavras, um reforço visual e auditivo é ofertado através da repetição das letras, até formar a palavra completa.

O aplicativo “Escrever” possui um enfoque didático-pedagógico interessante dentro do cenário da alfabetização. De certa forma, ele substitui os tradicionais cadernos de caligrafia. A estrutura do jogo fundamenta-se na necessidade de traçar corretamente os caracteres. Cada caractere deve ser desenhado na posição, direção e sentido exatos para que seja validado pelo aplicativo. Toda tentativa de grafar o caractere ferindo alguma destas regras será bloqueada e uma nova tentativa será reiniciada. Desta forma, a mecânica da grafia correta pode ser solidificada e, este conhecimento, ainda que realizado com a ponta do dedo, transferido para o movimento de pinça, característico da escrita convencional.

A vantagem observada pela utilização deste método reside na ludicidade e no clima de desafio característico dos jogos em geral. Não se escreve apenas por escrever. Ao final da grafia



da palavra considera-se um objetivo alcançado e uma recompensa em forma de balões coloridos é apresentada na tela de jogo. Estes balões são responsáveis também pelo reforço visual e auditivo, logo após o término de cada tarefa, recurso este que não se torna possível no método tradicional de escrita com papel e lápis.

Seguem abaixo algumas capturas de tela do jogo:

Figura 1 – Tela inicial **Figura 2 – Modelo de letra maiúscula** **Figura 3 – Balões**



Fonte: Aplicativo ESCREVER da FizzBrain

Outro elemento que torna o jogo atraente para as crianças é a possibilidade de customização. O background pode ser alterado conforme a preferência do usuário. Parede de tijolos, pele de onça, arco-íris e grama são algumas das opções disponíveis. Além disso, o material utilizado para a escrita também pode ser alterado. Creme de barbear, ketchup e gelatina de limão, entre outros, estão disponíveis, conforme pode ser visto nas figuras abaixo:

Figura 4: Background **Figura 5: Opções** **Figura 6: Exemplo de customização**



Fonte: Aplicativo ESCREVER da FizzBrain



O segundo aplicativo proposto neste trabalho é o “1der Math”, criado pela GoodIdev, empresa brasileira, que aborda os conteúdos de matemática e raciocínio lógico através de questões no topo da tela. A dinâmica do jogo é interessante. Na parte de cima da tela aparecem sentenças matemáticas — soma, subtração, divisão e multiplicação — e vários balões com opções de respostas. As opções de respostas surgem na parte de baixo da tela de jogo, dentro de balões coloridos que sobem, *a priori* em baixa velocidade. O jogador deve tocar no balão que contém a resposta correta.

Neste aplicativo, a velocidade aumenta a cada fase conquistada. Os balões vão subindo e a criança tem de ser rápida para furar o balão com a resposta correta. Os cálculos vão ficando mais complexos conforme o jogador vai acertando e avança de fase.

O ambiente gráfico é extremamente atraente (Figura 7 e 8). Árvores, castelos e montanhas formam o *background*. As primeiras fases oferecem somente questões de soma. Posteriormente, as demais operações matemáticas vão sendo adicionadas aumentando consideravelmente a dificuldade, e demandando cada vez mais atenção por parte do jogador.

Figura 7: Tela inicial do jogo



Figura 8: Balões com as opções de resposta subindo



Fonte: Aplicativo 1der Math da GoodIdev

Limberger e Pellanda (2014) verificam que com o uso do jogo no *iPad*, ocorre um processo de transformação do comportamento pela experiência vivencial. A plasticidade cerebral é potencializada pelas experiências vividas, ao resistir às mudanças, limitamos novas possibilidades de estímulos ambientais, que interferem na plasticidade cerebral e, conseqüentemente, na aprendizagem.



Evidentemente a tecnologia deve ser utilizada como uma ferramenta nas mãos de um profissional capacitado. Não se trata de uma solução definitiva para a educação de autistas, mas sim, de mais um meio para se despertar o interesse dessas crianças que demonstram resistência ao contato social com seus pares, familiares e educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensinar é bastante complexo por envolver vários aspectos, metodologia, ambiente, objeto de ensino, ferramentas, etc. Aprender também é complexo, pois envolve, questões afetivas, cognitivas, sociais e motivação.

Como apresenta Nunes (2014), para o professor José Manuel Moran:

“Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tomar a informação significativa, a escolher os dados verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e torná-las parte do referencial. A utilização das tecnologias abre novas possibilidades para que professores e alunos possam superar barreiras físicas, colocando o mundo mais acessível à ponta dos dedos.” (NUNES, 2014, p33).

A criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista) apresenta dificuldades que podem variar como, por exemplo, o desenvolvimento e correção motora, déficits de comunicação, problemas com a fala, leitura errada das interações não verbais, dificuldade em interagir e formar amizades, podem ser dependentes de rotinas, ser sensíveis a mudanças no ambiente e focar em itens inadequados; que atrapalham seu desenvolvimento em diversos aspectos, inclusive na alfabetização.

A tecnologia pode ser uma grande aliada, desde que os recursos sejam utilizados de acordo com as características da criança, pois estas necessitam de estímulos constantes, porém estes precisam fazer parte da zona de interesse deles para que tenha significado.

O uso da tecnologia como instrumento de aprendizagem também é matéria em tramitação no Senado Federal (2013). O Projeto de Lei do Senado Nº 109 - PLS 109/2013, citado por Nunes (2014), propõe a disponibilidade de *tablets*, para o uso individual dos estudantes das escolas públicas de educação básica, conforme explicação da ementa:

“Determina que, até o início do ano letivo de 2023, as escolas públicas disponibilizem *tablets* para uso individual, a todos os seus alunos, a partir do 6º ano do ensino fundamental, até a conclusão do ensino médio; estabelece que os referidos equipamentos deverão ter acesso à internet e contar com programas e aplicativos de natureza didática, inclusive aqueles específicos



para os alunos com necessidades especiais; dispõe que a União, no cumprimento de sua função redistributiva supletiva, criará condições técnicas e financeiras para que os Estados, os Municípios e o Distrito Federal possam cumprir as normas estabelecidas na Lei.”(SENADO FEDERAL, 2013).

Aplicativos do *iPad*, como “Escrever” e “1der Math”, são jogos que estimulam o interesse e o aprendizado da criança com TEA, pois elas buscam realizar as tarefas propostas, que apresentam recursos visuais e sonoros configuráveis. Ao iniciar nova jogada sempre encontra algo novo, cores e sequências variadas, que motivam e prendem sua atenção, mas que induzem a conhecimento de letras e sons, que numa forma tradicional de ensino explanatório não despertam sua atenção para o conhecimento como ocorre com o auxílio da tecnologia.

O planejamento pedagógico deve ser feito de modo a utilizar o aplicativo ou jogo de acordo com o conteúdo que se quer trabalhar, associado a uma metodologia de trabalho adequada as características da criança, pois não se trata apenas de uma brincadeira, mas de aprender brincando, e, deste modo, perceber a evolução ou buscar através das experiências com a criança como despertar seu interesse.

REFERÊNCIAS

- BOSA, C. A. (2011) *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%OD/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2011.
- CRUZ, Tadeu. (1998) *Sistemas de informações gerenciais: tecnologia da informação e a empresa do século XXI*. São Paulo: Atlas.
- CUNHA, N. H. S. (2007) *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. 4. ed. São Paulo: Aquariana.
- GAUDERER, E. C. (1993) *Autismo*. 3. ed. São Paulo: Atheneu.
- _____. (1997) *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais*. Rio de Janeiro: Revinter.
- SANTOS, S. M. P. dos. (2008) *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 12. ed. Petrópolis: Vozes.
- TEODORO, V. D.; FREITAS, J. C. (1992) *Educação e Computadores: desenvolvimento dos sistemas educativos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- VYGOTSKY, Lev S. (1991) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- NUNES, Andréia Nascimento Bezerra de Abreu. (2014) *O uso do tablet como ferramenta de apoio a inclusão e alfabetização de crianças autistas. Monografia - Especialização em Gestão Escolar*. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9098/1/2014_AndreiaNascimentoBezerradeAbreuNunes.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.



TEIXEIRA, Senhorinha; RAMOS, Altina. (2015) *Narrativa digital no jardim de infância: motivação, dificuldades e interação presencial e online*. Challenges 2015: Meio Século de TIC na Educação, Half a Century of ICT in Education. p.1367. Disponível em: <[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35255/1/NARRATIVA DIGITAL NO JARDIM DE INFANCIA.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35255/1/NARRATIVA_DIGITAL_NO_JARDIM_DE_INFANCIA.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2015.

ALVES, Adriana Gomes et al. (2014) *Jogos digitais inclusivos: "Com o Dino todos podem jogar"*. Computer on the Beach 2014 - Artigos Completos. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/acotb/article/view/5321/2782>>. Acesso em: 25 set. 2015.

LIMBERGER, Letícia Staub; PELLANDA, Nize Maria Campos.(2014) *O iPad e os aplicativos de jogos como instrumentos complexos de cognição/subjetivação em autistas*. Revista Jovens Pesquisadores, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 1, p. 149-158. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/jovenspesquisadores/article/view/4492/3369>>. Acesso em: 25 set. 2015.

FICHTNER, Bernd. (2010) *Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus Colaboradores*. Disponível em: <[http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader Vygotskij.pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader_Vygotskij.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2015.

SENADO FEDERAL. (2013) *Projeto de Lei do Senado Nº 109 - PLS 109, de 2013*. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/111979>>. Acesso em: 25 set. 2015.



O USO DO *SKETCHUP* COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO DA GEOMETRIA ESPACIAL

GUEDES, Wéllerson Penna

Graduando em Licenciatura em Matemática
Instituto Federal do Espírito Santo – IFES
Wellerson.guedes1992@hotmail.com

TONELLI, Elizangela

Mestre em Cognição em Linguagem – UENF
Professora do Instituto Federal do Espírito Santo- IFES
elizangelat@ifes.edu.br

GUALANDI, Jorge Henrique

Doutorando em Educação Matemática - PUC
Professor do Instituto Federal do Espírito Santo- IFES
jhgualandi@ifes.edu.br

389

RESUMO

Mesmo que a geometria esteja em nosso cotidiano, o que tem se observado por meio das práticas docentes é que muitos alunos do Ensino Médio apresentam dificuldades em entender a geometria espacial quando ocorre a representação de objetos de três dimensões em superfícies planas. Mesmo que não tenha sido projetado para o ensino da matemática, o *SketchUp* tem sido considerado um aplicativo potencialmente significativo para o aprendizado matemático. Sendo assim, este estudo analisou as contribuições do uso do *SketchUp* na compreensão dos conteúdos da geometria espacial por meio de atividades propostas, utilizando o *software*. O estudo foi desenvolvido com 9 alunos da 2ª série do ensino médio de uma escola da rede pública estadual. Para a obtenção dos dados necessários, os alunos desenvolveram atividades de geometria utilizando o *software SketchUp* que ao final, foi aplicado um questionário buscando saber se o aplicativo teve influência em seu aprendizado. Concluiu-se a partir dos resultados, que o uso do aplicativo em questão, promoveu um ambiente de geometria dinâmico, favorecendo uma melhor visualização e concretização virtual das dimensões e formas representadas, assim apresentando contribuições significáveis para o ensino da matemática.

Palavras-chave: *Softwares* Educacionais. *SketchUp*. Geometria Espacial

ABSTRACT

Even though geometry is present in our daily life, it is noticed by teachers' practices that many high school students have troubles understanding spatial geometry, when three-dimensional objects are represented in flat surfaces. Even though it was not projected to teaching Math, *SketchUp* has been considered a potentially significant software for mathematic learning. In this context, this study analysed the contributions of using *SketchUp* in the comprehension of the subjects of spatial geometry through proposed activities using the software. The study was developed with 9 students of second grade of high school of a public school. To obtain the necessary data, the students developed geometry activities using the *SketchUp* software and, in the end, a questionnaire was applied, aiming to know if



the software influenced their learning process. It was concluded through the results that the use of said software promoted a dynamic setting of geometry, favoring a better visualisation and virtual concretion of the dimensions and shapes represented, presenting significant contributions to Math teaching.

Keywords: Educational Softwares. Sketchup. Spatial geometry.

INTRODUÇÃO

Diante das inúmeras disciplinas estudadas na Educação Básica, destaca-se a matemática como uma disciplina essencial para a sociedade. Afinal, ela está totalmente presente no cotidiano de várias profissões, como nas construções civis, na área gráfica, na tecnologia, na economia, na política e outras mais.

Por meio de comentários de alunos e professores de hoje e de outrora, pode-se identificar de uma maneira geral que uma das áreas de maior dificuldade dos alunos dentro do aprendizado da matemática é a geometria, principalmente quando o estudo em questão é a geometria espacial, quando ocorre a representação de objetos de três dimensões em superfícies planas.

O que se percebe é que alguns métodos tradicionais utilizados para o ensino deste conteúdo não têm atingido satisfatoriamente as necessidades de visualização e entendimento das dimensões e superfícies dos objetos exemplificados. Em meio a diversas maneiras de ensinar, há de se considerar que os alunos que hoje estão nas salas de aulas são considerados por Prensky (2001) como *nativos digitais*, ou seja, nasceram em um contexto no qual o acesso à diversidade de recursos interacionais *onlines*, *softwares* e outros, tornaram-se uma constante para a maioria deles. Por esta razão, eles dominam esses recursos sem muitas dificuldades e até mesmo por prazer. Daí a emergente necessidade de se ensinar conteúdos escolares utilizando tais recursos.

Diante do que foi colocado e como forma de ensinar geometria espacial de uma maneira mais prática e dinâmica, hoje já se vê professores utilizando *softwares* como o *SketchUp*, que é um programa muito utilizado por profissionais da área de *design* e engenharia para elaboração de projetos de construção, decoração e áreas afins. Mesmo não sido projetado para o ensino de Matemática este aplicativo tem apresentado potencialidades, pois para que se possa operá-lo é



necessário ter conhecimentos matemáticos como figuras planas retas, pontos, ângulos, unidades de medida, entre outros. Além do mais, o *SketchUp* tem se mostrado um aplicativo simples de manipular, que oferece uma interface com inúmeras ferramentas, possibilitando o aluno alterar o seu ponto de vista.

Sendo assim, diante dos pressupostos mencionados, este estudo propôs investigar de que forma o uso do *SketchUp* pode facilitar a compreensão dos conteúdos da geometria espacial por meio da construção/visualização de objetos e resolução de problemas. A partir desse questionamento, objetivou-se identificar as contribuições do uso do *SketchUp* na visualização dos conteúdos da geometria espacial especificamente os prismas. A justificativa para a escolha desse tema ancorou-se em sugerir metodologias de ensino que estão de acordo com a preferência dos nossos alunos, além de oportunizá-los um aprendizado da geometria mais contextualizado e melhor visualizado por meio de *softwares*, já que parte dos alunos mostra-se desinteressados em aprender.

2 EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

A sociedade está em constante evolução, onde as tecnologias, segundo Machado e Tonini (2011, p.3) “que antes estavam enclausuradas em sistemas militares e que serviam de forma restrita para os exércitos, começam a ocupar um grande espaço na sociedade” e mudar a forma de agir e pensar o conhecimento. Neste contexto na qual o uso das tecnologias ganha cada vez mais respaldo em todas as dimensões da sociedade, os *softwares* educacionais têm desenvolvido um importante papel na solução de alguns problemas de aprendizagem nas escolas, na qual o professor tem um papel de destaque em identificar as dificuldades no ensino da matemática e buscar apoio nessas novas tecnologias para melhorar o ensino de seus alunos (BORBA; PENTEADO, 2010).

Percebe-se que os alunos consideram os diferentes conteúdos matemáticos totalmente sem ligações entre si e por vezes sem significado para a vida cotidiana. Essa falha proporciona uma rejeição à matemática, que pode ser causada devido à prática pedagógica de seus professores, que não conseguem mostrar as proximidades que cada conteúdo tem e suas aplicações no dia-a-dia.



No caso da geometria, Machado e Tonini (2011) afirmam que “a geometria espacial, que muitas vezes, na prática pedagógica, está desvinculada da geometria plana, em muitos momentos também não consegue ser atada à realidade, o que poderia dar ao aluno um gosto a mais pelo aprendizado” (MACHADO & TONINI, 2011, p.2).

Recorrente a este problema, outra dificuldade que os alunos encontram é a visualização geométrica. Afinal, nas formas de ensino tradicional, um objeto espacial é representado em uma interface plana (quadro, livro, caderno, dentre outros) causando um grande desinteresse nos alunos no aprendizado da matemática. Portanto, a tecnologia pode ser fundamental para melhorar a forma de ensino deste conteúdo. Segundo Machado e Tonini (2011, p. 1)

A diversidade de alternativas desencadeada pelos avanços tecnológicos permeia os ambientes educacionais. O ensino de Geometria Espacial ganha um aliado forte frente aos problemas que os alunos encontram na visualização e cálculos de áreas e volumes, que são os *softwares*.

Em relação ao uso dos *softwares* no contexto escolar, Prensky (2001) argumenta que o processo educacional não tem acompanhado as mudanças evidentes na vida dos alunos. Estes, denominados pelo autor como “Nativos Digitais”, estão acostumados a processar várias informações e realizar diversas tarefas ao mesmo tempo, o que não é comum a seus professores. Deste modo, alguns professores não conseguem acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, trabalhando de forma mais lenta, passo a passo, o que acaba diminuindo o interesse dos envolvidos.

Na concepção de Prensky (2010), a Educação consiste em dois conteúdos básicos: o primeiro, *Legado*, abrangendo conteúdos do nosso currículo tradicional, incluindo ler, escrever, aritmética, raciocínio lógico, entre outros conteúdos, e o segundo, *Futuro*, contendo *software*, *hardware*, robótica, nanotecnologia, genoma, entre outros. Neste sentido, faz-se necessário que os educadores pensem como ensinar o conteúdo “legado” quanto o conteúdo “futuro” na linguagem de nossos alunos, fazendo algumas adaptações no conteúdo escolar (legado) com objetivo de chamar mais a atenção e também o interesse dos nossos alunos.

2.1 O USO DO *SKETCHUP* NO ENSINO DE GEOMETRIA

De acordo com as informações disponibilizadas no *site* de seus desenvolvedores, o *SketchUp* é um *software CAD* (Desenho Auxiliado por Computador) de fácil uso, que opera



num ambiente em 3D (três dimensões). Inicialmente, ele foi destinado para criação de projetos em 3D de arquitetura e engenharia e teve sucesso devido à facilidade do seu uso.

O produto foi lançado no mercado no ano de 2000 pela empresa *@Last Software* e, em 2006, foi comprado pela *Google*. Após algumas versões em 2012, foi vendido para a empresa *Trimble*, a qual presta suporte e desenvolve o produto hoje. Atualmente o *SketchUp* está na versão 2015 e possui dois produtos: o *SketchUp Make*, que é uma versão gratuita, e o *SketchUp Pro* que é uma versão não gratuita.

O *software* possibilita os usuários criarem desde esboços até projetos com precisão de forma fácil e tridimensionais. Com a versão gratuita do *SketchUp*¹ 2015, você pode criar diversos tipos de modelos 3D desde esboços de arquitetura, como é largamente utilizado, até móveis, brinquedos, peças mecânicas. O *marketing* do *SketchUp* está na facilidade e no lúdico em usar a ferramenta para criação de qualquer modelo em 3D.

Devido à variedade de funções matemáticas disponibilizadas e desenvolvidas na criação dos objetos desejados, com a utilização deste *software* é possível recuperar o interesse dos alunos que possuem dificuldade de visualização de figuras espaciais e relacionar estes conteúdos com o cotidiano. Como afirma Machado e Tonini (2011, p.2)

[...] A dinâmica de *softwares* como o *SketchUp* junto à criatividade dos educadores acaba por revelar uma sala de aula onde conteúdos como a Geometria Espacial deixam de ser um grande entrave à vida de tantos estudantes em nível médio.

Por meio deste aplicativo é possível conhecer o vocabulário da matemática, pois como pontua Scheffer (2010, p.27) “esse tipo de atividade oferece oportunidade para os alunos aprenderem e questionarem o vocabulário e as relações da matemática, reforçando a percepção espacial, a descoberta e visualização”.

Outro benefício que proporciona o aumento da participação dos alunos nas aulas são as relações com o cotidiano. Machado e Tonini (2011, p.1) diz que

Ao desenvolver um conteúdo através de sua contextualização, como por exemplo, os diversos usos da geometria na construção civil, abre-se espaço para que o educando seja despertado para o aprendizado da Geometria, aumentando-se a participação dos alunos na apropriação de conceitos de Geometria Espacial.

¹ Para esse estudo utilizamos a versão gratuita: Google SketchUp 8, porém hoje se encontra disponível apenas a versão SketchUp Make (gratuita)



Enfim, as inovações tecnológicas evoluem a cada dia, e em recorrência dessas atualizações, cabe ao professor adaptar a sua prática pedagógica analisando e escolhendo o que pode ser melhorado na educação por meio do uso das novas tecnologias cibernéticas ou não, pois as inovações educacionais, em sua grande maioria, pressupõem mudanças na prática docente, não sendo uma exigência exclusiva daquelas que envolvem o uso de tecnologia da informação (BORBA, 2011).

3 METODOLOGIA

A realização deste estudo partiu de uma pesquisa de campo não probabilística, de caráter qualitativo, com 9 (nove) alunos, sendo 5 (cinco) do sexo masculino e 4 (quatro) do sexo feminino, na faixa etária de 15 à 16 anos, da 2ª série do Ensino Médio, da Escola Estadual da cidade de Cachoeiro de Itapemirim/ES. O projeto de pesquisa bem como os instrumentos de coleta de dados (questionários) foram submetidos e aprovados pelo CEP (Conselho de Ética em Pesquisa) do Ifes (Instituto Federal do Espírito Santo), sob o nº 1.267.285.

A escolha dos sujeitos partiu de alguns pré-requisitos como: conhecimento básico de uso do computador e saber identificar as figuras poligonais (triângulo, retângulo, quadrado, hexágono). Essas informações foram fornecidas por meio da aplicação um questionário diagnóstico sobre os conhecimentos de informática e de *softwares* semelhantes ao *SketchUp* e sondagem acerca do domínio dos conteúdos de geometria com o professor de matemática das turmas.

Para a coleta dos dados pertinentes à questão problema deste estudo primeiramente foi aplicada uma oficina no laboratório de informática da escola com o uso do *SketchUp*. A oficina foi aplicada no dia 02 de outubro de 2015 e durou cerca de 2 (duas) horas.

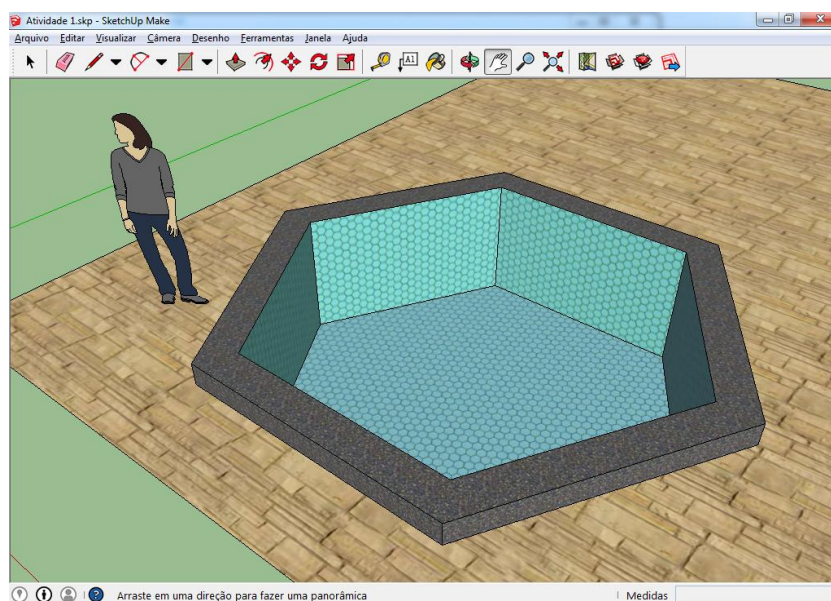
Antes de iniciar o uso do *SketchUp*, fez-se uma breve introdução sobre a definição de volume e suas unidades de medidas e exemplos de aplicação. Este momento teve o objetivo de preparar o aluno para as atividades que seriam desenvolvidas com o uso do aplicativo.

A partir de então, iniciou-se a utilização do aplicativo, começando com a apresentação das ferramentas: “Selecionar”, “Linha”, “Retângulo”, “Círculo”, “Borracha”, “Fita Métrica”, “Pintura”, “Puxar/Empurrar”, “Rotar”, “Equidistância”, “Orbitar”, “Panorâmica” e “Zoom”.



Em seguida foram realizadas duas atividades. A primeira atividade consistiu em um projeto de uma piscina de base hexagonal na qual os alunos deveriam calcular o volume desta piscina. Conforme mostra a figura 1.

Figura 1: projeto de piscina fornecido pelo monitor para a atividade 1.



Fonte: Aplicativo SketchUp Make

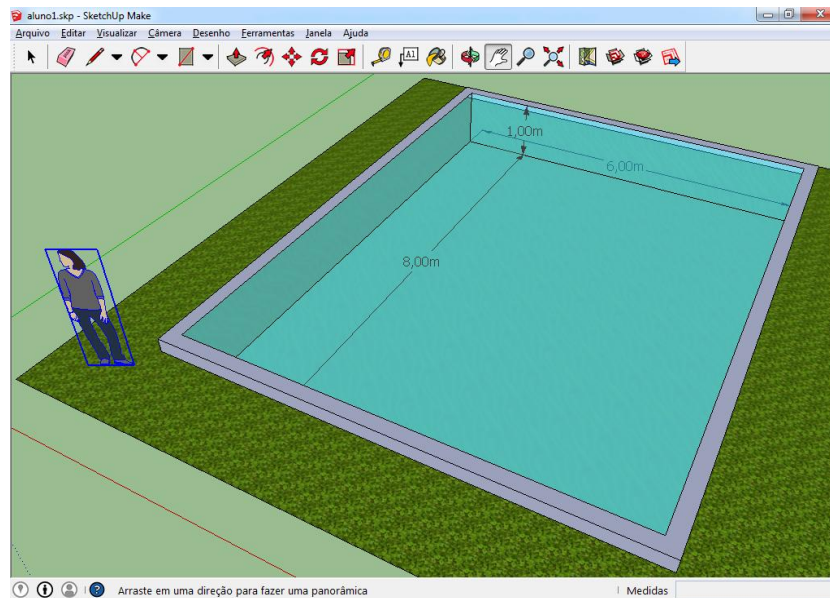
Já na segunda atividade foi proposto que os alunos representassem uma piscina de formato retangular com 6 (seis) metros de largura, 8 (oito) metros de comprimento e 1 (um) metro de profundidade. Conforme mostra a figura 2.

Após construir a piscina os alunos tiveram que calcular o volume de água em m^3 (metros cúbicos) e em dm^3 (decímetro cúbicos ou litros) que ela suportava, e por fim quantos m^2 (metros quadrados) de azulejo seriam necessários para colocar apenas nas laterais da piscina.

Ao final da oficina foi aplicado um questionário com perguntas estruturadas e não estruturadas para avaliar de que forma o uso do *SketchUp* facilitou a compreensão dos conteúdos da geometria espacial por meio da construção de objetos e resolução de problemas. Os resultados obtidos serão relatados a seguir.



Figura 2: Objeto construído pelo “aluno 3” para a atividade 2.



Fonte: Aplicativo SketchUp Make.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 DIAGNÓSTICO ACERCA DO CONTATO COM A INFORMÁTICA

Quanto ao perfil dos alunos entrevistados em relação ao contato com computadores bem como o conhecimento da informática, do grupo de 9 (nove) alunos, 4 (quatro) dos deles disseram não ter computador em casa, porém, não deixam de ter acesso a esse recurso, seja por meio de casa de amigos, parentes e/ou local de trabalho. Em relação ao grau de dificuldade, numa escala de muita dificuldade a nenhuma dificuldade em utilizar as tecnologias como aplicativos, internet e outros, 5 (cinco) alunos responderam ‘ter pouca dificuldade’ e 4 (quatro) alunos responderam ‘não ter nenhuma dificuldade’.

Com intuito de identificar se os alunos conheciam o *SketchUp* ou aplicativo semelhante, perguntou-se aos alunos se já haviam utilizado algum software que possibilitasse a construção de objetos que possam ser visualizados em 3D. Do grupo, apenas 1 (um) disse ter tido experiência semelhante com o jogo *MineCraft*, no qual não teve dificuldade alguma em manuseá-lo. Em relação ao *SketchUp*, 6 (seis) alunos do grupo responderam ‘não’ e 3 (três) só conheciam ‘de nome’.



4.2 DESENVOLVENDO ATIVIDADES MATEMÁTICAS COM O *SKETCHUP*

Tendo como foco buscar as respostas para a questão problema desse estudo, ou seja, saber quais as contribuições do *SketchUp* para a compreensão dos conteúdos da geometria espacial, por meio da construção/visualização de objetos e resolução de problemas, perguntou-se aos alunos se o aplicativo facilitou o entendimento do cálculo do volume e de área e também a visualização dos sólidos geométricos do tipo prisma. Numa escala de contribuição entre “muito e nada”, quanto a visualização, 6 (seis) alunos responderam que contribuiu ‘muito’, 2 (dois) disseram ‘bastante’ e somente 1 (um) disse ter contribuído ‘razoavelmente’. Para a compreensão do cálculo de volume 2 (dois) alunos responderam ‘muito’, 5 (cinco) responderam ‘bastante’ e dois alunos responderam ‘razoavelmente’. Semelhantemente para a compreensão do cálculo de área 2 (dois) alunos responderam ‘muito’, 6 (seis) disseram ter contribuído ‘bastante’ e 1 (um) ‘razoavelmente’. Os dados podem ser visualizados na tabela 1.

Tabela 1: Contribuições do *SketchUp* para o compreensão/visualização dos sólidos geométricos.

<i>Contribuições do Sketchup</i>	Visualização	Cálculo do volume	Cálculo da área
Muito	6	2	2
Bastante	2	5	6
Razoavelmente	1	2	1
Pouco	0	0	0
Nada	0	0	0

Fonte: da pesquisa

Em relação à visualização dos objetos construídos a partir do *SketchUp* justifica-se as respostas dos alunos devido ao fato de que com o aplicativo é possível visualizá-los de várias perspectivas por meio das ferramentas disponibilizadas. Por exemplo, por meio da ferramenta “Orbitar” pode-se rotacionar a câmera ao redor do modelo ou da cena representada, com a ferramenta “Panorâmica” é possível mover a câmera, mudando o campo de visão para direita, para esquerda, para cima e para baixo e também com a ferramenta “Zoom” é possível aumentar ou reduzir o campo de visão da cena. A partir do momento que o aluno consegue movimentar a câmera ao redor do modelo, facilita a identificação das faces que compõe os lados destes



objetos e com a ferramenta “Fita Métrica” é possível medir as arestas e enfim calcular o volume, área total, área lateral e área da base do prisma representado. Conforme pode ser observado nas figuras 3 e 4.

FIGURA 3: Ferramenta “Orbitar” do SketchUp

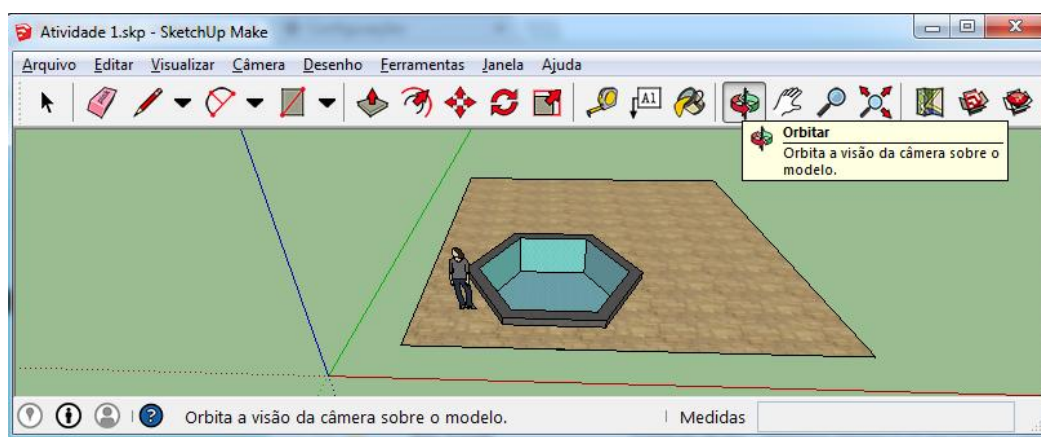
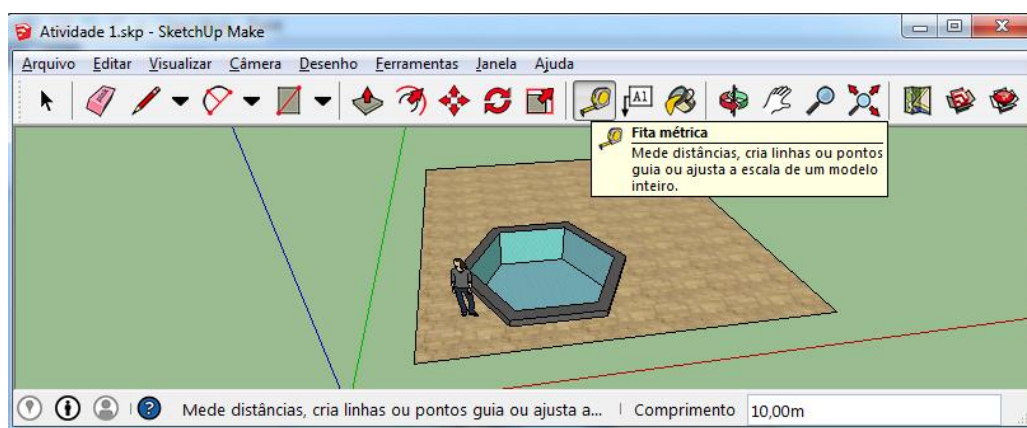


FIGURA 4: Ferramenta “Fita Métrica” do SketchUp



Fonte: Aplicativo SketchUp Make

Pode-se observar que o *SketchUp*, mesmo não sendo um software desenvolvido para o ensino da matemática, pode ser considerado um forte aliado aos problemas encontrados no ensino da Geometria Espacial, especificamente nos que se refere a visualização e cálculo de áreas e volumes dos sólidos geométricos, conforme observado por Machado e Tonini, (2011).

De forma a considerar o uso do *SketchUp*, como metodologia de ensino para melhorar os conhecimentos matemáticos, numa escala de “muito a nada”, 2 (dois) alunos responderam



que ajudou ‘muito’ e 7 (sete) alunos responderam que ajudou ‘Bastante’. Conforme mostra o gráfico 1:

Tabela 2: O uso do *SketchUp* como metodologia de ensino de matemática.

<i>Você considera que o uso da ferramenta sketchup ajudou a melhorar seus conhecimentos matemáticos?</i>	Resposta dos alunos
Muito	2
Bastante	7
Razoavelmente	0
Pouco	0
Nada	0

Fonte: da pesquisa

Por meio das justificativas os alunos relataram ainda que o *SketchUp* ajudou a melhorar seus conhecimentos matemáticos em “*calcular o volume e área de prismas, identificar/visualizar as faces e arestas que compõe um sólido geométrico, conhecer a unidade de medida de volume, por exemplo o metro cúbico*” (ALUNO 1; ALUNO 8; ALUNO 3).

Como forma de esclarecer as dúvidas acerca dos conteúdos matemáticos, numa escala entre “muito a nada”, 2 (dois) alunos afirmaram que ajudou ‘muito’, 6 (seis) alunos afirmaram que o uso do *SketchUp* ajudou ‘bastante’ e 1 (um) aluno considerou o uso do *SketchUp* como ‘razoável’ para esse fim.

Acerca de quais dúvidas eles tinham e que conseguiram ser sanadas por meio das atividades realizadas no aplicativo, os alunos fizeram os seguinte apontamentos:

“Eu tinha dúvidas em como descobrir o volume em litros que cabem em uma piscina de acordo com suas medidas” (Aluno 1).

“Eu tinha dúvidas com figuras tridimensionais, a fazer sólidos em 3 dimensões” (Aluno 2).

“Eu tinha dificuldade em visualizar figuras geométricas” (Aluno 9).

“Eu tinha dúvidas na área do hexágono regular” (aluno 5).

Por meio das respostas é possível perceber que os alunos possuem inúmeras dúvidas de conteúdos matemáticos que por vezes deixam de ser sanadas pela falta do uso de um recurso mais dinâmico. Sendo assim, o que se vê é que a Geometria Espacial pode deixar de ser um grande entrave à vida de tantos estudantes em nível médio ao juntar a dinâmica do *SketchUp* com criatividade dos educadores (MACHADO E TONINI, 2011).

4.3 O USO DO SKETCHUP E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER



Ao avaliar a motivação na realização das atividades matemáticas por meio do *SketchUp* numa escala entre “muito a nada”, 7 (sete) alunos afirmaram ter gostado ‘muito’ de utilizar a ferramenta e 2 (dois) alunos afirmaram ter gostado ‘bastante’.

Tabela 3: Grau de motivação na realização das atividades

<i>Você gostou de fazer as atividades de matemática com o sketchup?</i>	Resposta dos alunos
Muito	7
Bastante	2
Razoavelmente	0
Pouco	0
Nada	0

Fonte: da pesquisa

Entre as justificativas apresentadas os alunos disseram que “o aplicativo é interativo e fácil de usar” e que “foi uma atividade diferente, interessante, produtiva e eficaz” (ALUNO 2; ALUNO 5).

Conforme explicado na metodologia, durante a oficina foram propostas duas atividades a partir do uso do aplicativo: a primeira atividade consistiu em um projeto de uma piscina de base hexagonal na qual os alunos deveriam calcular o volume desta piscina e na segunda foi proposto que os alunos representassem uma piscina de formato retangular com 6 (seis) metros de largura, 8 (oito) metros de comprimento e 1 (um) metro de profundidade e ao final realizasse cálculos matemáticos.

Perguntou-se aos alunos com qual das duas atividades realizadas eles mais se identificaram e por qual motivo, considerando suas dificuldades de compreensão dos objetos espaciais. Do grupo, 2 (dois) alunos se identificaram com a Atividade 1 e um deles justificou que “é mais fácil de se resolver afinal basta retirar os dados e calcular o volume” (ALUNO 9). Enquanto que 6 (seis) alunos se identificaram com a Atividade 2 e justificaram que:

A criatividade é o meu “forte” (ALUNO 4).

Construir a piscina foi muito interessante projetar a piscina (ALUNO 6).

Com a realização desta atividade, algumas dúvidas foram esclarecidas (ALUNO 7).

Foi interessante, algumas dúvidas foram esclarecidas (ALUNO 1).

Ao projetar é possível ver com detalhes cada fase da construção, facilitando o entendimento (ALUNO 2).

É possível aprender na prática de maneira mais simples facilitando a compreensão da matemática (ALUNO 8).

Gostei de criar o projeto (ALUNO 3).



Diante das respostas dos alunos observa-se que a realização de atividades contextualizadas com a utilização de recursos que fazem parte do seu cotidiano e do seu domínio desperta o interesse e a motivação do educando em aprender matemática. O que se percebe é que nos diversos usos da Geometria na construção civil, como foi feita por meio da construção da piscina, abre-se espaço para que o educando seja despertado para o aprendizado da matemática (MACHADO E TONINI, 2011).

No intuito de identificar se o *software* é prático e de fácil uso, numa escala de “muito fácil a muito difícil”, perguntou-se qual o grau de dificuldade que os alunos tiveram ao manusear as ferramentas do *SketchUp*. Dos entrevistados, 5 (cinco) alunos consideram ‘fácil’, 2 (dois) alunos ‘muito fácil’, e somente 2 (dois) consideram ‘Razoavelmente’.

Conforme já referenciado por Prensky (2010), a facilidade dos nossos alunos em operar ferramentas tecnológicas digitais provém do fato de que essa geração nasceu e cresceu rodeada por inovações tecnológicas e por essa razão eles não possuem dificuldades em operá-las, seja isoladas ou simultaneamente com outras atividades (educativas, lazer e outras).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da abordagem teórica e prática desse estudo podemos observar que as novas tecnologias, assim como os *softwares*, são consideradas instrumentos potencialmente capazes de aumentar a motivação dos alunos, pois elas contribuem para um ambiente de aprendizagem novo e desafiador. A aprendizagem baseada em *softwares* está de acordo com as necessidades e os estilos de aprendizagem da geração atual e das futuras gerações.

A flexibilidade e a facilidade do uso do *SketchUp* são, certamente, as maiores vantagens do uso do programa, e conforme dito, mesmo não sendo um recurso criado especificamente para promover a aprendizagem de Matemática, pode ser identificado como uma opção aos docentes, pois é uma tecnologia que a maioria dos alunos se mostrou ter facilidade em utilizar.

Em relação à hipótese inicialmente levantada, embasada pelos referenciais teóricos apresentados neste estudo, acerca da contribuição dos softwares para o aprendizado de diversos conteúdos escolares, acreditamos que se confirmaram, pois por meio dos relatos dos alunos



observamos um maior interesse e motivação em desenvolver as tarefas propostas, motivação esta que advém da superação das dificuldades de compreensão os conteúdos. Porém este estudo nos instigou a continuar nossas investigações acerca da eficácia do uso *Sketchup* em outros conteúdos matemáticos como Pirâmides, Cilindros e Cones.

Enfim, sabemos que as tecnologias digitais fazem parte da maioria do cotidiano dos nossos alunos e que por esta razão elas se tornam potencialmente aliadas ao fazer educativo, porém faz-se necessário reforçar que é de suma importância que o professor tenha domínio da ferramenta que irá usar, conheça seus recursos e faça uma escolha consciente acerca dos objetivos educativos a que eles se propõem, pois, caso contrário, o seu uso se distancia da proposta educacional e esta ferramenta será um simples passatempo, e não uma metodologia de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENEADO, Mirian Godoy. *Informática e Educação Matemática*. 4. ed. Belo Horizonte, MG Autêntica editora, 2010.

SCHEFFER, Nilcéia Fátima; *O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores*. 3. ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2010.

MACHADO, Ronaldo Asevedo; TONINI, Adriana Maria; *O uso do software sketchup no ensino de prismas*. Disponível em: <
<http://www.lematec.net/CDS/XIIICIAEM/artigos/1522.pdf>> Acesso em: 09.11.2014.

PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. In: PRENSKY, M. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9, nº 5, outubro, 2001. Disponível em
<http://www.marcprensky.com/writing> Acesso em 10/10/2014.

PRENSKY, M.. *Aprendizagem baseadas em Jogos Digitais*. São Paulo: Senac, 2010.



SONGFICS: OS PRIMEIROS HIPERTEXTOS A SURGIREM NO UNIVERSO FICCIONAL DOS FANFICTIONS

SOUZA, Elaine Santana de

Estudante de mestrado do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem
Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)
Bolsista da UENF

SANTO, Janete Araci do Espírito

Estudante de doutorado do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem
Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)
Bolsista da Faperj

RIBEIRO, Érica da Silva

Estudante de graduação do curso de Letras
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense)

Resumo: Este trabalho procura analisar as *songfics* comparando suas características com as características presentes no hipertexto, mostrando que essas histórias são hipertextos presentes no universo ficcional das *fanfictions*. As *fanfics* são narrativas escritas por fãs sem fins comerciais ou lucrativos, se apropriando de personagens e enredos originados nos filmes, séries, quadrinhos, *videogames*, etc, sem a intenção de lesar os direitos autorais de seus criadores. Tem como fim a construção de um universo paralelo ao original, ampliando o contato dos fãs com as obras que admiram. *Songfics* pertencem a uma das categorias de *fanfictions* e apresentam a letra de uma música intercalada com a história principal. Analisou-se, aqui, uma *fanfic* no site do *SocialSpirit* (antigo *AnimeSpirit*). Percebeu-se que, após pesquisas sobre o referido cantor, que o título da música e da *fanfic* é idêntico.

Palavras-chave: Hipertexto. *Songfics*. *Fanfictions*.

Abstract: This paper analyzes the *songfics* comparing their characteristics with the characteristics present in hypertext, showing that these stories are hypertext present in the fictional universe of *fanfiction*. The *fanfics* are narratives written by without commercial or profit-making fans, appropriating characters and plots originating in movies, series, comics, video games, etc, without intent to harm the copyrights of their creators. It aims at building a universe parallel to the original, expanding the contact with the works of fans who admire. *Songfics* belong to a category of fan fiction and feature the lyrics of a song interspersed with the main story. Analyzed here a *fanfic* in *SocialSpirit* site (formerly *AnimeSpirit*). It was noticed that after research on that singer, the song title and *fanfic* is identical.

Keywords: Hypertext. *Songfics*. *Fanfiction*.

INTRODUÇÃO

Observadas em muitos fóruns, as *fanfics* podem ser agrupadas em duas categorias: histórias que seguem o universo ficcional criado pelo autor do trabalho em questão, *fanfics*



canônicas, ou aquelas histórias que não seguem o estilo criado pelo autor da obra fazendo com que os personagens se comportem de forma diferenciada esperada na obra a qual a *fanfictions* foi baseada, *fanfics* não-canônicas. Essas histórias podem ser classificadas conforme seu gênero. Entre os vários gêneros que podem ser observados nas *fanfictions*, existe o musical, também chamado de *songfic*. As *Songfics* são histórias escritas tendo uma música como pano de fundo para o enredo. Inicialmente as *songfics* eram *oneshots* (*fanfics* curtas, possuindo apenas um capítulo), atualmente são encontradas *songfics* com mais de um capítulo.

O questionamento que levou a pesquisa foi: as *songfics* poderiam ser classificadas como hipertexto presentes no universo das *fanfictions*? *Songfic* é um gênero de classificação das *fanfictions*. É um texto escrito por uma pessoa que possui, entrelaçado com a parte escrita, partes da música que inspirou o autor na escrita. Contudo, nota-se que essas *fanfics* iniciais possuem características que se assemelham ao hipertexto. Sendo assim, esse gênero constitui, não apenas um grupo textos, mas também um grupo de intertextos e hipertextos.

Para entender esses posicionamentos serão analisadas as características do hipertexto, compará-las com as características presentes nas *songfics* e compreender as diferenças entre as *songfics* antigas e as *songfics* mais recentes. Como ponto principal, serão analisadas as semelhanças entre o hipertexto e as *songfics*, utilizando-se de um exemplo desse gênero extraído do fórum *SocilaSpirit*. Existem muitas *songfics* escritas nos fóruns de *fanfictions*. Os autores fazem o entrelaçamento do texto que escrevem com as letras das músicas que os inspiraram. Atualmente, esse processo é feito apresentando-se um link para acessar a música e é pedido ao leitor que ouça esta música enquanto lê o texto. *Songfics* não é apenas um gênero para classificação de *fanfics*, mas representa também a utilização do hipertexto no universo ficcional. Pretende-se mostrar que, antes do aparato tecnológico possibilitar a conexão com imagens e músicas, já existia, no mundo das *fanfics*, a produção de hipertexto.

1. FANFICTIONS: UM NOVO GÊNERO DIGITAL

As *Fanfictions* possui como abreviatura os termos *fanfic* (muito utilizado em fóruns de publicação de *fanfictions*) e *fic* (mais usado pelos escritores e leitores de *fanfictions*). Segundo Oswand e Rocha, *fanfic*,



É uma história criada por um fã de determinada obra e/ou personagem (Harry Potter, Cavaleiros do Zodíaco, Crepúsculo etc.) aos quais tem acesso seja individualmente, por intermédio das mídias massivas – livros, filmes, desenhos animados –, seja coletivamente, por intermédio da conexão em rede – *msn*, *blogs*, *orkut*, *wikipedia*, *sites* etc. (OSVALD; ROCHA, 2013, p.276).

Fanfics são histórias escritas por fãs baseadas no universo ficcional criado por terceiros. As *fanfics* não possuem fins lucrativos, o objetivo de escrevê-las seria prolongar a experiência em um universo ficcional e/ou apresentar um ponto de vista diferente do texto canônico, apropriando-se da obra e trabalhando outros aspectos além daqueles abordados originalmente (VARGAS, 2005). Ou, ainda, para prestigiar personagens criados por terceiros ou alguma personalidade famosa, como os cantores e atores.

Segundo Reis (2011), as *fanfictions* existem porque o leitor sente necessidade de preencher uma lacuna existente na história original. Isso seria a justificativa para a criação de uma nova história, ou seria uma crítica que o leitor faz à obra após terminá-la.

Segundo Vargas (2013, p.129), o termo *fanfiction*, independentemente da língua falada no país de origem dos implicados em seu universo, resulta da fusão de duas palavras da língua inglesa, *fan* e *fiction*, e é encontrado na internet em ambas as grafias *fan fiction* e *fanfiction*

As *fanfics* observadas em muitos fóruns podem ser agrupadas em duas categorias: estórias que seguem o universo ficcional criado pelo autor do trabalho em questão, *fanfics* canônicas; ou aquelas estórias que não seguem o estilo criado pelo autor da obra, fazendo com que os personagens se comportem de forma diferenciada da esperada na obra a qual a *fanfictions* foi baseada, *fanfics* não-canônicas.

As *fanfics* canônicas ou não-canônicas podem ser observadas por muitos autores e podem gerar mudanças no enredo de alguma série ou anime. Isso pode ser percebido em entrevistas de Masashi Kishimoto, criador do mangá Naruto. Kishimoto mencionou que possivelmente apresentaria no final da série alguns dos casais que os fãs da série gostavam e tanto mencionavam. Após a finalização da série de mangá, pôde-se observar ao final a presença dos casais Naruto e Hinata, mencionados em várias *fanfics* da categoria Naruto, e Sasuke e Sakura, também protagonizando várias *fanfictions* sobre a série.

Alguns fóruns como o *SocialSpirit*, abriram espaço para escritas originais, permitindo aos membros deixarem o universo ficcional de terceiros e podendo criar o seu universo próprio. Essas estórias não são originalmente classificadas como *fanfictions*, apesar de pertencerem e serem publicadas em um site de hospedagem de *fanfics*.



O fórum *SocialSpirit* apresenta uma definição para *fanfictions*. A imagem abaixo representa a classificação do site em questão.

Fanfics / Fanfictions o que é?

Fanfic, ou seu termo em inglês **fanfiction**, são histórias criadas por fãs baseado em *animes, bandas, celebridades, séries, mangás, músicos, livros, filmes, história em quadrinhos* e outros diversos assuntos.

No **Spirit Fanfics** você irá encontrar várias histórias e poderá contar as suas de graça. Solte sua imaginação e aventure-se nesse mundo divertido e imprevisível!

Figura 1: Definição encontrada no canal fanfic do fórum SocialSpirit

Fonte: <https://socialspirit.com.br/fanfics/>

Nesta definição podem-se encontrar os traços já mencionados de uma *fanfiction* por ela ser sem fins lucrativos e baseada em um universo ficcional desenvolvido por terceiros. Encontra-se, também, uma chamada com a escrita feita de forma criativa iniciando-se com “Solte sua imaginação”.

Como as *fanfics* são baseadas, em sua maioria, no universo ficcional de terceiros, elas devem ser classificadas em:

- Tipo (anime, mangá, livro, série, ídolos, entre outras), sendo essa uma categoria maior;
- Categoria: nesse caso serão acrescentadas as subdivisões do tipo escolhido. Por exemplo, se o escritor escolheu o tipo Anime, poderá escolher como categoria Naruto (a série já mencionada anteriormente).
- Gênero: nessa parte será especificado se a estória conterá drama, romance, ação e outros que auxiliarão na procura feita por leitores.
- Classificação: a estória também deverá apresentar a classificação que varia de livre até maiores de 18 anos. Isso ajuda os fóruns a bloquearem leitura de conteúdos adultos por menores ou colocarem a mensagem e aviso para que todos estejam cientes do conteúdo a ser apresentado no corpo do texto.

As classificações podem ser alteradas de fórum para fórum, mas sempre apresentarão esses itens mencionados acima. O fórum *SocialSpirit* apresenta ainda a sessão terminada para o



leitor selecionar se deseja ler uma estória já completa ou se irá ler algo que ainda está em andamento.

Alguns gêneros ocorrem apenas no universo das *fanfictions*. Como exemplo, tem-se o gênero analisado nesta pesquisa, as *songfics*. Segundo Vargas “*SongFics*, gênero existente exclusivamente no universo fanfiquero, compreendendo histórias escritas tendo uma música, normalmente bastante popular, como pano de fundo ou mote para o enredo (...)” (VARGAS, 2013, p. 137). A música utilizada para confeccionar uma *songfic* pode ser nacional ou internacional. Essa música serve de inspiração para o autor desenvolver sua estória e, uma característica marcante deste gênero é a presença dos versos da música intercalados com os parágrafos em prosa da narrativa da *fanfiction*.

As *songfics* tiveram problemas com a utilização das músicas. Na utilização de algo escrito por terceiros, deve-se acrescentar a referência, para que a *fanfic* não seja excluída por motivo de plágio. Para evitar esses mal-entendidos, muitos autores não têm escrito estórias deste gênero, ou acrescentam o link da música para que o leitor ouça enquanto faz a leitura.

Contudo deve-se ressaltar, a característica das *songfics* é justamente o entrelaçamento dos versos da música com a narrativa em prosa. Essas *fanfictions* atuais, muitas vezes classificadas como gênero musical, não são de fato *songfics*. Por isso, não basta acrescentar um link de uma música ou colocar a música para tocar quando a página do capítulo da *fanfic* é aberta para que uma estória seja classificada como *songfics*.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para falar em *fanfictions*, deve-se entender primeiro o que é um texto. Este seria uma unidade de sentido, um conjunto de significação. Ele vai depender do contexto. Segundo Barthes “o texto é um tecido de citações, saldas dos mil focos da cultura.” (BARTHES, 2004, p. 4). O texto seria semelhante a um tecido onde vários fios que se cruzam, e esses fios comporiam o sentido deste texto.

Barthes (2004, p.5) continua dizendo que “um texto é feito de escritas múltiplas, saídas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação.” Um texto vai apresentar múltiplas vozes, provenientes da vivência de seu autor, o que ele foi aprendendo ao longo da vida.



Um texto pode ser entendido como um intertexto. Utilizando a alegoria do tecido, assim como os fios se entrecruzam formando uma peça única, as várias vozes unem-se, são coordenadas e dispostas por uma pessoa que se intitula o autor. Este estudo não tem como intenção trabalhar o papel de autor ou leitor, mas é importante mencionar que o autor seria o agenciador do texto como diz Deleuze e Guattari (2004), ele trabalharia essa multiplicidade de vozes, tornando-as uma unidade de significação.

Como já mencionado, o texto entendido como uma tessitura representaria um intertexto. Segundo Villaça, “a intertextualidade é caracterizada de maneira geral como diálogo entre livros de uma biblioteca infinita” (VILLAÇA, 2002, p. 108). Essa intertextualidade representaria as diversas vozes presentes no texto, como se fossem os diálogos entre vários livros em uma biblioteca.

Um dos primeiros e mais difundidos conceitos de intertextualidade deve-se a Julia Kristeva. A autora menciona que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de *intersubjetividade*, instala-se a de *intertextualidade*” (KRISTEVA, 1974, p.64 *apud* SILVA, 2003, p. 214). A autora menciona o texto como mosaico, uma vez que o texto apresenta citações de outros textos que o autor aprendera durante toda a vida, transformando em um “novo” texto. A intertextualidade seria, então, essa relação entre textos.

Segundo Cavalcante, “a intertextualidade é compreendida como uma propriedade constitutiva do texto, como o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de determinados textos mantêm com outros textos.” (CAVALCANTE, 2009, p. 12). Sendo assim, o intertexto é uma propriedade do texto e representa essas ligações que um pode fazer com outros.

É importante ressaltar neste momento que as *songfics*, o objeto de análise deste trabalho, seriam também intertextos, uma vez que existe uma relação entre a música que serviu de inspiração e o enredo da narrativa desenvolvida pelo *ficwrite*¹. Tratando-se de uma *songfic* utilizando o universo ficcional criado por terceiro, como a que foi selecionada para análise, a intertextualidade representará a relação com a música e com o universo ficcional criado pelo autor da série usada pelo *ficwrite*.

¹ Escritor de *fanfiction*



As *songfics* também seriam hipertextos. Entendido o que é um intertexto, pode-se agora conceituar o hipertexto. Esse termo foi cunhado no ambiente da informática, apesar de já existir em essência. É interessante mencionar que o hipertexto não deve ser compreendido apenas como um disposto típico da escrita no meio eletrônico, mas também como um procedimento de leitura e produção de sentido. Segundo Lévy,

A abordagem mais simples do hipertexto é descrevê-lo, em oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede. O hipertexto é constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc) e por links entre esses nós, referências, notas, ponteiros, ‘botões’ indicando a passagem de um nó a outro. (LÉVY, 1999, p. 56).

Uma das características do hipertexto seria essa não linearidade. Ele é não sequencial, mas agregativo. O hipertexto também desfaz a hierarquia e possui a interatividade. Pode ser visto como sendo constituídos por nós e links que vão ligando esses nós. Para Lévy, o hipertexto seria a virtualização do texto.

Segundo Villaça, “com o hipertexto temos uma rede multidimensional na qual cada ponto ou nó pode ser potencialmente conectada com outro” (VILLAÇA, 2002, p. 103). Assim como Lévy, Villaça faz menção da ligação entre os nós que compõem um hipertexto. A autora menciona que o leitor pode interromper sua leitura, porque os hipertextos servem também para promover a interrupção do fluxo de leitura por meio dessas redes de nós interligados e o leitor possui muitas possibilidades.

Villaça faz um apontamento interessante, “em comparação com os hipertextos em CD-Rom que ainda mantêm alguma ‘característica da obra’, na Internet a escrita pode ser potencial e extensível, uma vez que não se trata de textos sob a forma de livro, mas de hipertextos.” (VILLAÇA, 2002, p. 107). A mera digitalização de um texto não irá torná-lo um hipertexto eletrônico, se ele mantiver as características da obra original. Com o advento da internet, a escrita tornou-se algo diferente, possuindo potencial e extensividade por se tratar de um hipertexto.

As *fanfictions* são escritas que se expandiram com o advento da Internet. Existe um potencial enorme para a escrita, para a criação de diferentes histórias. A *songfic* é o gênero que além de apresentar as características da intertextualidade, também apresenta características da hipertextualidade.



3. RESULTADOS ALCANÇADOS

A *fanfic* selecionada para esta análise encontra-se no site do *SocialSpirit* (antigo *AnimeSpirit*). Essa estória foi escrita pelo usuário Eluna e utiliza-se como categoria o anime² Naruto. Apresenta como título: “*Good bye my lover*”. Na sinopse, o autor menciona que essa *songfic* foi baseada em uma música de James Blunt, sendo uma música de essência melancólica. Foi observado, após pesquisar o referido cantor, que o título da música e da *fanfic* é idêntico.

Essa *fanfiction* foi escrita em 2006, apresentando então, como característica mostrada para uma *songfic*, a presença dos versos da música que inspirou o autor intercalado com os parágrafos em prosa da narrativa da estória.

Juntaram-se dois fragmentos extraídos desta *fanfic*. O enredo da estória fala sobre a morte do personagem Naruto e as lembranças da personagem Hinata quando visita o túmulo de seu amado. Vale lembrar que, Naruto é uma série criada por Masashi Kishimoto. O mangá³ foi criado e publicado na revista semanal *Weekly Shonen Jump* desde 1999. Recebeu adaptação para anime em 2002, produzida pelo Studio Pierrot e exibida pela TV Tokyo, seguida pela atual temporada nomeada de *Naruto Shippuden*, iniciada em fevereiro de 2007. A trama desta série gira em torno de Naruto Uzumaki, um jovem ninja que, devido a eventos em seu nascimento, é desprezado pelas pessoas de sua vila, buscando, então, constantemente reconhecimento e tem como sonho tornar-se um *Hokage*, o líder máximo e mais poderoso de sua vila.

² Trata-se de desenhos animados produzidos no Japão. Para os japoneses os animes são todos os desenhos animados, mesmo os de origem estrangeira. Para o mundo ocidental os animes são apenas os desenhos animados produzidos no Japão.

³ histórias em quadrinhos de origem japonesa. Eles se diferenciam dos quadrinhos ocidentais não apenas pela origem que possuem, mas também por utilizarem uma representação gráfica completamente própria. Além dessas peculiaridades, os mangás apresentam ordem de leitura diferenciada daquela apresentada no ocidente. A leitura inicia-se pelo que seria o fim de uma publicação ocidental. Além disso, o texto é disposto da direita para a esquerda.



CONINTER 4

Congresso Internacional
Interdisciplinar em Sociais
e Humanidades

Foz do Iguaçu PR: UNIOESTE, 8 a 11 de
dezembro de 2015, ISSN 2316-266X, n.4

Estava uma noite chuvosa e triste em Konoha. Todas as pessoas estavam correndo para fugir da chuva excepto uma que parecia estar indiferente tanto a chuva como o que estava em sua volta, caminhando diretamente para o cemitério. Ao chegar lá deposita as flores num túmulo que estava escrito Uzumaki Naruto.

_Naruto...

A herdeira do Hyuuga clã deixa suas lágrimas caírem misturando-se com a chuva lembrando-se dos ternos momentos que passou junto do seu amado e da hora que ele morreu.

Flash Back:

Hinata corria desesperada atrás de Naruto ao saber que ele teve uma batalha final com Orochimaru ao chegar no local de batalha vê que estava tudo destruído e procura desesperada pelo seu amado

_Naruto, me responda por favor Naruto

Não muito longe dali ela encontra o corpo de Naruto semi nu debaixo de alguns destroços:

_Meu Deus Naruto...

Did I disappoint you or let you down?
(Eu te desapontei ou decepcionei?)
Should I be feeling guilty or let the judges frown?
(Eu devia me sentir culpada ou deixar os juizes desaprovarem?)
Cause I saw the end before we'd begun,
(Porque eu vi o fim antes de começar)
Yes I saw you were blinded and I knew I had won.
(sim, eu vi que você estava cego e eu sabia que tinha vencido)

Com alguma força ela retira os destroços de cima dele e coloca-o no seu colo começando a deixar suas lágrimas caírem em cima dele. Naruto abre os olhos lentamente e a primeira coisa que vê é o rosto de Hinata.

_Naruto aguenta firme por favor não morra eu não aguentaria ficar sem você

Naruto sorri para Hinata deixando suas lágrimas caírem e alisa o rosto dela

_Me perdoe Hinata-chan...

So I took what's mine by eternal right.
(Então eu tomei o que é meu por eterno direito)
Took your soul out into the night
(Tomei sua alma durante a noite)
It may be over but it won't stop there
(Talvez isso tenha acabado, mas não vai parar aí)
I am here for you if you'd only care.
(Eu estou aqui por você, se você se importasse)

Os olhos de Naruto tomam-se opacos e deixa sua mão cair enquanto seu sorriso desvanece no seu rosto. Hinata entra em desespero ao ver que seu amado já não estava mais nesse mundo e tenta revive-lo mas era em vão

_NARUTO!!

You touched my heart you touched my soul
(Você tocou meu coração, tocou minha alma.)

You changed my life and all my goals
(Você mudou minha vida e meus objetivos)

And love is blind and that I knew when
(E o amor é cego e eu soube disso quando)

Figura 2: Fragmentos da fanfic Good bye my lover do fórum SocialSpirit

Pode-se perceber que a autora inicia com a narrativa de sua estória. Não se deseja discutir a escrita do autor em questão, mas apenas as características da *songfic*. É importante mencionar que esta *fanfic* é antiga, na época de surgimento do *SocialSpirit* era complicada a adição do travessão, ponto característico do início da fala de um personagem. As partes correspondentes à música foram marcadas em vermelho para melhor compreensão.

O autor então, quebra a linearidade da narrativa desenvolvida, colocando, encadeando a primeira parte da letra da música escolhida. Como se trata de uma música internacional, o autor apresenta a tradução para a língua materna entre parênteses. Isso é comum em *songfics* que apresentam a letra internacional postadas no *SocialSpirit*.

Após o fim da primeira estrofe da música, o autor vai então retornar a sua narrativa, continuando esse encadeamento ao longo da *fanfics*, intercalando a letra da música com a sua narrativa.

As *songfics* não são lineares e quebram a hierarquia apresentada por um texto linear. Apresentam-se, intercalados entre a narrativa do autor, os versos da música que serviu de inspiração. Essas são características do hipertexto, sendo assim, as *songfics* são também hipertextos do ambiente ficcional das *fanfictions*. Observa-se também a presença dos nós que



ligam uma parte à outra, nesse gênero de *fanfic*, esses nós ligam tanto as partes da música como as partes da narrativa.

O leitor consegue fazer a relação entre a música e a narrativa e também entre a *fanfic* e a série de Naruto (para aqueles que conhecem um pouco sobre essa série de anime e mangá). A relação entre textos é uma característica da intertextualidade.

As *songfics* não são apenas um conjunto de textos, mas intertextos e hipertextos presentes no ambiente das *fanfictions*.

Atualmente, as *songfics* podem ser construídas colocando-se o link da música ou que utilizou-se como base nas notas do autor, para que o leitor ouça a música enquanto está lendo o texto. Isso foi possibilitado com o avanço da estrutura do site e das tecnologias da informação.

Pode-se ainda utilizar o link dentro do corpo do texto e a música irá tocar enquanto a página da *fanfic* estiver aberta. Essas são características um pouco diferentes das *songfics* antigas, pois inicialmente, não havia tantos recursos a serem utilizados no fórum *SocialSpirit*.

Um fato a ser frisado neste momento é que, muitos escritos colocam a categoria musical em suas *fanfics*, sem que as suas histórias sejam realmente *songfics*. Não existe um entrelaçamento entre a música e o texto desenvolvido em prosa. Apenas por existir um personagem que esteja envolvido com a arte musical não será motivo suficiente para que a narrativa seja uma *songfic*.

Uma *songfic* é caracterizada pelo entrelaçamento entre a música e a narrativa, dentro do corpo do texto, inter cruzando as diferentes vozes utilizadas no desenvolvimento dessa *fanfiction* e quebrando a linearidade da prosa com a apresentação dos versos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo apresentado, entendeu-se que as *fanfictions* são histórias criadas por fãs utilizando o ambiente ficcional criado por terceiros. Quando o autor segue exatamente as características apresentadas na série ou livro escolhido, esta *fanfic* é chamada de canônica. Quando o *ficwrite* não segue exatamente o universo criado pelo autor da obra, mas desenvolve o seu próprio ambiente, essa *fanfic* é chamada de não-canônica.

São vários os gêneros de classificação das *fanfictions*. O utilizado na pesquisa foi *songfics*, ou *fanfics* musicais, que possui como característica a utilização de uma música que



serviu de inspiração para o *ficwrite*. Uma característica marcante desse gênero é a presença do encadeamento da letra da música com a narrativa da estória, que ficam entrelaçadas nas *fanfics*.

As *songfics* tiveram problemas com os direitos autorais sobre as letras das músicas, por isso, muitos autores não escrevem esse gênero ou utilizam um link da música que lhes inspiraram. Contudo, isso não é suficiente para tornar o texto uma *songfic*, já que a característica marcante é esse entrelaçamento entre a música e a narrativa.

Portanto, *fanfics* desse gênero podem ser classificadas como intertexto porque apresentam relação entre música e narrativa e entre narrativa e o universo ficcional da série original. Percebem-se nas *songfics*, como principais características hipertextuais, a quebra da linearidade e da hierarquia do texto, e; a apresentação dos links entre a música e a narrativa, mesmo que estes estejam entrelaçados no corpo do texto final. Sendo assim, as *songfics* não são apenas um grupo de texto, mas intertextos e hipertextos presentes no mundo das *fanfictions*.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. A Morte do Autor. Texto publicado em: *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004

CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. *O fenômeno da intertextualidade em uma perspectiva cognitiva*. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol.I. São Paulo, Ed. 34. 2004.

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

OSWALD, Maria Luiza; ROCHA, Sergio Luiz Alves da. Sobre juventude e leitura na “idade mídia”: implicações parapolíticas e práticas curriculares. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 267-283, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

REIS, Fabíola do Socorro Figueiredo dos. *Fanfictions na internet – um clique na construção do leitor-autor*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná (UFPA), Belém, 2011.

SILVA, Marcio Renato Pinheiro da. Leitura, texto, intertextualidade, paródia. *Acta Scientiarum*. Human and Social Sciences, Maringá, v. 25, n. 2, p. 211-220, 2003.



VARGAS, Maria Lucia Bandeira. *Fanfiction*s de Harry Potter: coautoria em escala global através da internet. In: *Questões de leitura no hipertexto*, 2013, Universidade de Passo Fundo.

VILLAÇA, Nízia. *Impresso ao eletrônico*: um trajeto de leitura. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

<https://socialspirit.com.br/fanfics/historia/fanfiction-animes-naruto-good-bye-my-lover-1234/capitulo1>- Acesso em 30 de set/2015.



TEOREMA DE PICK: UMA ABORDAGEM PARA O CÁLCULO DE ÁREAS DE POLÍGONOS SIMPLES

ABREU, Renata da Costa
Mestre em Matemática – UENF
natacostaabreu@gmail.com

JACOMINO, Thiago Marques Zanon
Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma
thiago.jacomino@ifes.edu.br

FILHO, Humberto Silveira Gonçalves
Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Piúma
hsgfilho@ifes.edu.br

415

RESUMO

Ao se falar em Geometria Plana e, mais especificamente, área de polígonos simples, o que se percebe é um enorme receio na apresentação, demonstração e aplicação de inúmeras fórmulas. Emerge então daí a necessidade de criar novas possibilidades para o estudo desta parte da Geometria. Nesse contexto, o objetivo do estudo foi destacar a importância de se criar novas abordagens que facilitem o processo ensino-aprendizagem da Geometria, com foco no cálculo de áreas de polígonos simples. A inserção de materiais concretos e diferenciados, além do uso de recursos tecnológicos tornam as aulas interessantes e interativas, permitindo a melhor compreensão dos conteúdos. Concluiu-se que, através das atividades propostas, é possível aos estudantes aprenderem uma forma inovadora de solucionar problemas envolvendo áreas utilizando o Teorema de Pick, especialmente quando os polígonos não são regulares, onde este se mostra mais eficiente, pois nesses casos não há fórmulas específicas.

Palavras-chave: Áreas; Teorema de Pick; Novas Abordagens.

ABSTRACT

Once observing Plane Geometry, and more specifically the area of simple polygons, what is observed is a huge fear on the presentation, the demonstration and the application of countless formulas. It emerges from this point the necessity of creating new possibilities to study this section of Geometry. In such a context, the study objective was to point out the importance of making new approaches which are able to ease the teaching-learning process on Geometry, focusing on the area calculation of simple polygons. The insertion of concrete and differentiated materials, besides the use of technology resources, make the classes interesting and interactive, allowing a better content comprehension. It is concluded that through the proposed activities, it becomes possible to the students understand an innovative form of solving problems involving areas according to the use of Pick's Theorem, especially when the polygons are not regular, which is shown more efficient, once there are no specific formulas for these cases.

Keywords: Areas; Pick's Theorem; New Approaches.



INTRODUÇÃO

O Teorema de Pick pode ser apresentado como uma abordagem para o cálculo de áreas de polígonos, pois, além de ser uma forma de calcular a área de diferentes polígonos simples com uma única fórmula, é de fácil aplicabilidade em outras áreas do conhecimento. Isso permite um trabalho contextualizado, pois se pode propor cálculo de áreas geográficas, estudos de danos ambientais ou quaisquer outros em que se obtém um polígono simples que pode ser sobreposto a uma malha quadriculada.

Sendo assim, esta investigação se justifica na medida em que busca desvelar a importância da apresentação de novas abordagens que visem facilitar o ensino-aprendizagem de conteúdos geométricos e que conduzam o aluno a uma aprendizagem significativa.

Espera-se que este estudo venha servir de subsídio aos profissionais da área, preocupados com as práticas cotidianas no ensino da Geometria, permitindo-lhes apresentação de outras abordagens no processo educativo.

1. O TEOREMA DE PICK

Utilizada para calcular a área de um polígono simples, cujos vértices são pontos de uma malha quadriculada, é uma fórmula simples, porém bastante interessante, pois possibilita o cálculo desta área através da simples contagem pontos, minimizando as dificuldades encontradas na resolução de problemas geométricos devido ao uso de inúmeras fórmulas.

Teorema de Pick: *A área de um polígono simples cujos vértices são pontos de uma malha quadriculada é dada pela fórmula*

$$A = \frac{1}{2} B + I - 1,$$

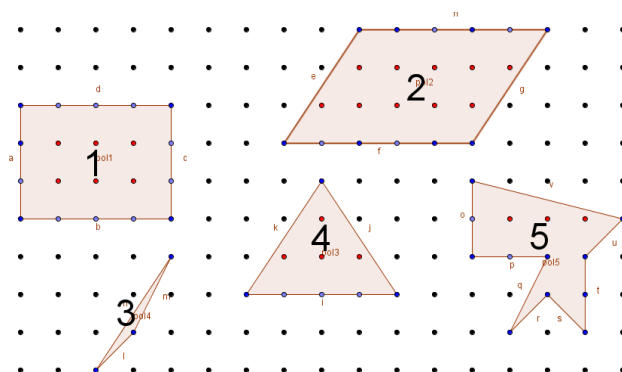
em que B é o número de pontos da malha quadriculada situados sobre o contorno (borda) do polígono e I é o número de pontos da malha quadriculada situados no interior do polígono.

A seguir seguem alguns exemplos e posteriormente serão apresentadas as demonstrações da fórmula de Pick.

A Figura 1 mostra alguns polígonos em que podem ser calculadas suas áreas utilizando a fórmula de Pick.



Figura 1: Polígonos simples. Gerada com o Geogebra



Fonte: Elaboração Própria

$$A_{(\text{Polígono 1})} = \frac{14}{2} + 6 - 1 = 12$$

$$A_{(\text{Polígono 2})} = \frac{12}{2} + 10 - 1 = 15$$

$$A_{(\text{Polígono 3})} = \frac{3}{2} + 0 - 1 = \frac{1}{2}$$

$$A_{(\text{Polígono 4})} = \frac{6}{2} + 4 - 1 = 6$$

$$A_{(\text{Polígono 5})} = \frac{11}{2} + 3 - 1 = \frac{15}{2}$$

Observe que os polígonos são simples e, por esse motivo podem ter suas áreas facilmente calculadas utilizando a fórmula de Pick. A grande vantagem no uso desta fórmula está na facilidade de calcular a área do polígono 5, por exemplo, que não é um polígono regular e não tem nenhuma fórmula pré-definida pela Geometria convencional, sem fazer a divisão em polígonos justapostos que utilizariam diversas fórmulas e demandariam um tempo maior.

Vale ressaltar, que há a necessidade de analisar os polígonos fixados numa malha quadriculada, o que não mais será mencionado no que segue.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, na modalidade investigação-ação, por esta incluir, ao mesmo tempo, a ação e a investigação, alternadamente, contribuindo para uma reflexão crítica e aperfeiçoamento dos métodos. Segundo Coutinho et al. (2009, p. 360), na investigação-ação, é essencial que o professor explore reflexivamente sua prática, “contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática”.



A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica (SANCHES, 2005, p. 129).

No que se refere à abordagem, a pesquisa se classifica como qualitativa, que tem por objetivo a compreensão da lógica interna de grupos, instituições e atores quanto a: valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais (MINAYO, 2007).

Uma pesquisa qualitativa possui como características seu caráter descritivo, considerando:

O ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados é realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, tem como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados (GODOY, 1995, p. 59).

A pesquisa qualitativa, portanto, não procura a mensuração dos eventos estudados, assim como não utiliza instrumental estatístico na análise dos dados, mas envolve a aquisição de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos através do contato direto do pesquisador com a situação estudada, buscando a compreensão dos fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995).

O pesquisador, ao utilizar a abordagem qualitativa, busca o aprofundamento do fenômeno que estuda, interpretando-o segundo a visão do participante da situação analisada, não havendo preocupação com representatividade numérica e estatística, existindo uma necessidade do pesquisador estar em contato direto com o campo, a fim de captar os significados dos comportamentos observados (GOLDENBERG, 1999).

A pesquisa qualitativa é mais apropriada quando o pesquisador pretende interpretar dados, fatos e teorias; descrever a complexidade de determinada hipótese ou problema; quando deseja obter dados psicológicos de um indivíduo ou grupo; analisar a interação entre variáveis; situações em que se faz necessária a substituição de dados estatísticos por observações qualitativas; ou apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formulação de opiniões de determinado grupo (SOARES, 2002).



3. PROPOSTAS DE ATIVIDADES UTILIZANDO O TEOREMA DE PICK

Propor atividades é interessante para desenvolver habilidades e competências sobre conteúdos discutidos e analisados com os alunos de maneira mais significativa. Eles se mostram mais interessados quando são desafiados a realizar atividades planejadas de forma lúdica, com materiais manipulativos, tecnológicos e, principalmente, quando estão correlacionadas com o cotidiano. Fica clara a importância de se contextualizar o ensino da Matemática, mais especificamente o da Geometria, com o cotidiano dos alunos. Também vale ressaltar que inserir a tecnologia no contexto escolar deve ser uma prática, pois além de ter um cunho motivador, é inegável que nos dias atuais a escola não pode ficar à margem de uma sociedade extremamente tecnológica.

Sendo assim, a proposta das atividades se justifica por tornar a aprendizagem mais significativa, fazendo com que os alunos participem efetivamente das mesmas, como personagens principais na construção de seu conhecimento. São atividades simples, que podem ser adaptadas para diferentes níveis de escolaridade.

3.1 Malha Quadriculada

Objetivo: Levar o aluno perceber que mesmo com diferentes resoluções pode-se chegar a resultados similares.

Público-alvo: alunos de séries que constam em seus currículos áreas de polígonos simples regulares ou não. Pode ser realizada individualmente ou em grupo.

Materiais utilizados: Atividade impressa (Apêndice), lápis, régua, caneta azul e vermelha.

Tempo previsto: 02 horas/aula.

Descrição: Os alunos devem ligar os pontos predefinidos em uma malha quadriculada, formando polígonos simples, e calcular a área de cada polígono encontrado usando, se necessário, um banco de fórmulas dado.

Ainda nesta atividade, os alunos devem preencher uma tabela com a contagem dos pontos do contorno (B) e os pontos interiores (I), aplicando a Fórmula de Pick, encontrando assim, por outro método, a área dos polígonos.



Esta atividade traz, ainda, dois questionamentos, primeiramente, pede-se para que se compare os resultados das áreas obtidas pelos dois métodos solicitados e, a seguir, pergunta-se qual o método seria escolhido para realizar o cálculo dessas áreas indagando o porquê.

3.1.1 A atividade

Malha Quadriculada

Passo 1:

Ligue os pontos formando polígonos simples:

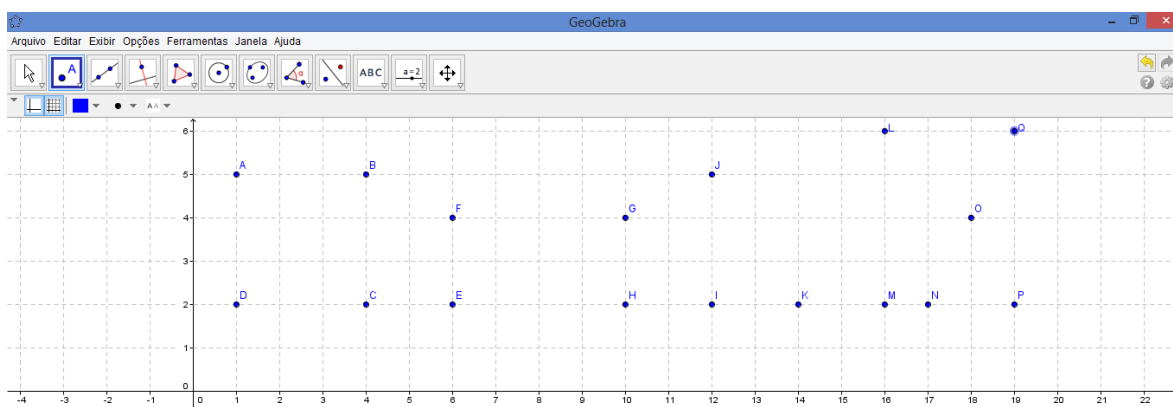
Polígono 1: ABCD

Polígono 2: EFGH

Polígono 3: IJK

Polígono 4: LMNOPQ

Figura 2: Malha quadriculada feita no Geogebra com os pontos marcados



Fonte: Elaboração Própria

Passo 2:

Calcule a área de cada polígono encontrado, considerando que cada quadradinho tem uma unidade de área. Se achar necessário utilize o banco de fórmulas abaixo

Passo 3:

$$A_{\text{(quadrado)}} = l^2$$
$$A_{\text{(retângulo)}} = b \cdot h$$
$$A_{\text{(triângulo)}} = \frac{b \cdot h}{2}$$
$$A_{\text{(trapézio)}} = \frac{B+b}{2} \cdot h$$



Marque de azul os pontos do contorno dos polígonos;

Marque de vermelho os pontos interiores de cada polígono.

Passo 4:

Complete a tabela:

Tabela 1: Tabela da atividade Malha Quadriculada

Polígono	Pontos Azuis (B)	Pontos Vermelhos (I)	Fórmula de Pick $A = \frac{1}{2} B + I - 1$	Área
1				
2				
3				
4				

Fonte: Elaboração Própria

Passo 5:

Responda as questões abaixo:

- Faça uma comparação com os resultados obtidos nos passos 2 e 4. O que é possível perceber?

- Considerando que os polígonos estão sobre uma malha quadriculada, o que possibilita a utilização da Fórmula de Pick, qual passo você escolheria para realizar o cálculo das áreas destes polígonos? Por quê?



3.2 Applet desenvolvido por W. T. Zenon

Objetivo: Calcular áreas de polígonos simples por meio da Fórmula de Pick e comparar os resultados após reproduzir os mesmos polígonos por meio do Applet.

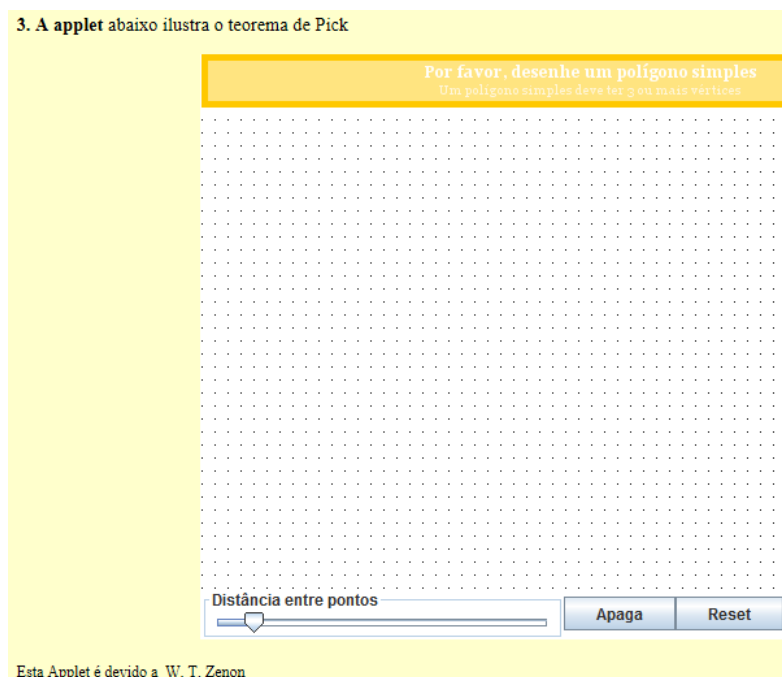
Público-alvo: alunos de séries que constam em seus currículos áreas de polígonos simples regulares ou não. Realizada em grupo.

Tempo previsto: 02 horas/aula.

Materiais utilizados: Atividade impressa (Apêndice), lápis e computador.

Descrição: Faz-se necessário apresentar o Applet aos alunos dando uma breve explicação do funcionamento do programa. Vale ressaltar que para o Applet funcionar é preciso que o Java esteja instalado no computador. Os alunos devem calcular, usando a fórmula de Pick, a área de cada letra da palavra UENF (podendo ser alterada conforme preferência do professor e/ou do aluno), lembrando que as hipóteses para a validade da fórmula devem ser satisfeitas. Em um segundo momento, os alunos são levados ao laboratório de informática da unidade escolar e desafiados a formarem as letras usando o Applet para comparar o valor das áreas encontradas. Cada letra da palavra em questão deve ser feita individualmente, pois o Applet calcula a área de apenas um polígono simples. A construção dos polígonos no Applet é bem simples, sendo feita utilizando apenas o mouse.

Figura 3 – Applet desenvolvido por W. T. Zenon



Fonte: (ANDRADE, 2014a)



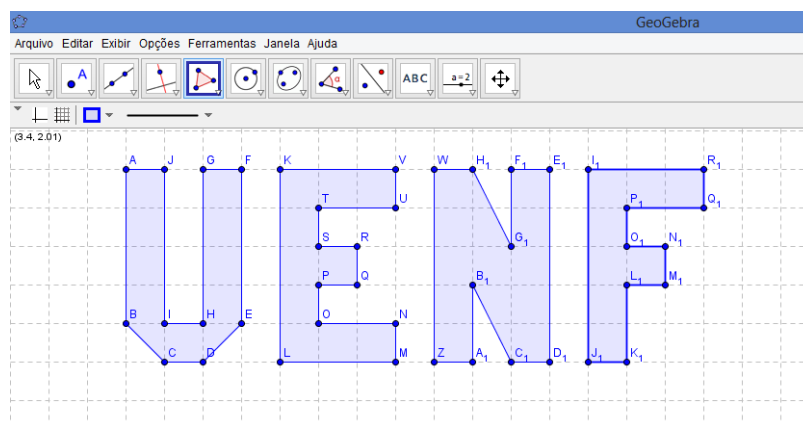
A fórmula de Pick tornou-se objeto de estudo de diferentes pesquisadores. O professor Doherty Andrade, da Universidade Estadual de Maringá, iniciou seu Trabalho com o Teorema de Pick em 1985 e seu primeiro artigo continha apenas o teorema e algumas sugestões de como usá-los na sala de aula. O pesquisador produziu um software em linguagem computacional conhecida como Pascal, em que era possível desenhar com um mouse um polígono com vértices sobre uma malha quadriculada, depois o programa calculava a área. Esse software acabou ficando obsoleto devido à programação computacional que usava. Foi criado, então, o Applet em questão, que pode ser usado online. Esse, porém, necessita que o Java esteja instalado no computador. O Applet é fruto de um trabalho de iniciação científica de W. T. Zenon, em que Andrade é orientador (ANDRADE, 2014b).

É sabido que a informática tem adquirido grande importância no cenário educacional. Por esse motivo, sua utilização como instrumento da aprendizagem e sua intervenção no contexto social vem ocorrendo de forma brusca. Sendo assim, a prática educativa deve se adequar para introduzir atividades em que a informática esteja envolvida.

3.2.1 A atividade

Applet desenvolvido por W. T. Zenon

Figura 4 – Imagem Gerada pelo Geogebra fazendo alusão ao nome da Universidade Estadual Norte Fluminense



Fonte: Elaboração própria

Passo 1:

Cada letra acima pode ser considerada como um polígono simples. Para calcular as respectivas áreas através das fórmulas utilizadas convencionalmente, deve-se dividir a figura em polígonos justapostos. Para minimizar este trabalho calcule a área de cada letra utilizando a Fórmula de Pick.

**Passo 2:**

Utilizando o Applet desenvolvido por W. T. Zenon reproduza esses desenhos separadamente e compare suas respostas.

3.3 Calculando a área aproximada do Estado do Rio de Janeiro

Objetivo: Contextualizar o cálculo de áreas de polígonos simples não regulares.

Público-alvo: alunos de séries que constam em seus currículos áreas de polígonos simples regulares ou não. Realizada individualmente ou em grupo.

Tempo previsto: 02 horas/aula.

Materiais utilizados: Mapa do Estado do Rio de Janeiro e malha quadriculada impressa em papel vegetal, lápis e régua.

Descrição: Esta atividade é organizada para ser realizada após os alunos terem propriedade do uso da Fórmula de Pick, pois, para a realização da mesma, faz-se necessário conhecer e saber utilizá-la. Além disso, os alunos devem ter conhecimento das hipóteses que devem ser satisfeitas para a validade da fórmula.

Para que esta atividade seja realizada com êxito, além da Fórmula de Pick, conceitos como figuras semelhantes, proporção e escala devem ser levados em conta.

Quanto à noção de semelhança e escala de mapas:

Há muitos séculos, a humanidade começou a desenvolver a arte de confeccionar mapas, com o objetivo de representar no plano, do modo mais perfeito possível, uma superfície arredondada. No entanto, os diferentes tipos de projeção cartográfica apresentam algum tipo de deformação, já que ou distâncias ou ângulos não podem ser preservados por elas. (...)

Além de buscar as semelhanças entre a figura desenhada e a região real do globo, o leitor de um mapa talvez queira saber que distâncias estão representadas. Para isso, são usadas escalas, que estabelecem a relação entre o comprimento de uma linha no mapa e o comprimento daquela distância na realidade (BARROSO, 2010, p. 288).

A atividade foi desenvolvida utilizando um mapa do Estado do Rio de Janeiro contendo a escala (podendo o professor escolher qualquer outra região, seja ela cidade, outro estado, país ou até mesmo planta de uma casa ou escola) e a malha quadriculada impressa em papel vegetal devido à transparência. Sobrepondo a malha quadriculada ao mapa, o aluno deve desenhar um polígono que se aproxime ao contorno do Estado em questão, sendo que este



polígono seja simples formado por segmentos de reta e tenha vértices com coordenadas inteiras, ou seja, coincidindo com os pontos de encontro da malha, respeitando assim as hipóteses do Teorema de Pick. Sendo assim, a área do polígono desenhado pelo aluno é uma aproximação para a área do mapa apresentado. O aluno é desafiado, então, a fazer a contagem dos pontos de contorno e interior e calcular a área utilizando a Fórmula de Pick. O resultado encontrado será dado em u.a, referente ao tamanho da malha quadriculada. De posse da escala do mapa, os alunos fazem as conversões necessárias e chegam ao valor aproximado da área do Estado do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que, ao diminuir o tamanho da unidade de medida da malha quadriculada utilizada, maior será a precisão da área encontrada, pois o desenho se aproximará ainda mais do contorno real do mapa em questão. Observa-se, também, que há uma pequena margem de erro visto que o processo é de aproximação.

Os alunos são levados a realizar comparações com os demais a respeito dos valores encontrados e possíveis divergências.

3.3.1 A atividade

Calculando a área aproximada do Estado do Rio de Janeiro

Para a realização desta atividade é necessário que os alunos conheçam e saibam utilizar a Fórmula de Pick.

Deverá ser escolhida uma determinada região do qual os grupos deverão calcular a área, neste caso, será escolhido o Estado do Rio de Janeiro.

Os grupos receberão o mapa do Estado do Rio de Janeiro e o papel milimetrado impresso em papel vegetal (devido à transparência).

Passo 1:

Desenhar no papel milimetrado, um polígono que melhor se aproxima ao contorno do mapa do Estado do Rio de Janeiro. Para facilitar sobreponha o papel vegetal ao mapa impresso.

Passo 2:

Fazer a contagem dos pontos interiores e dos pontos da borda do polígono desenhado.

Passo 3:



Aplicar a Fórmula de Pick.

Passo 4:

De acordo com a escala do mapa, fazer os cálculos necessários para estimar a área real do Estado do Rio de Janeiro.

Passo 5:

Comparar com os demais grupos se os valores encontrados em m^2 se aproximam da área real do Estado do Rio de Janeiro.

426

Passo 6:

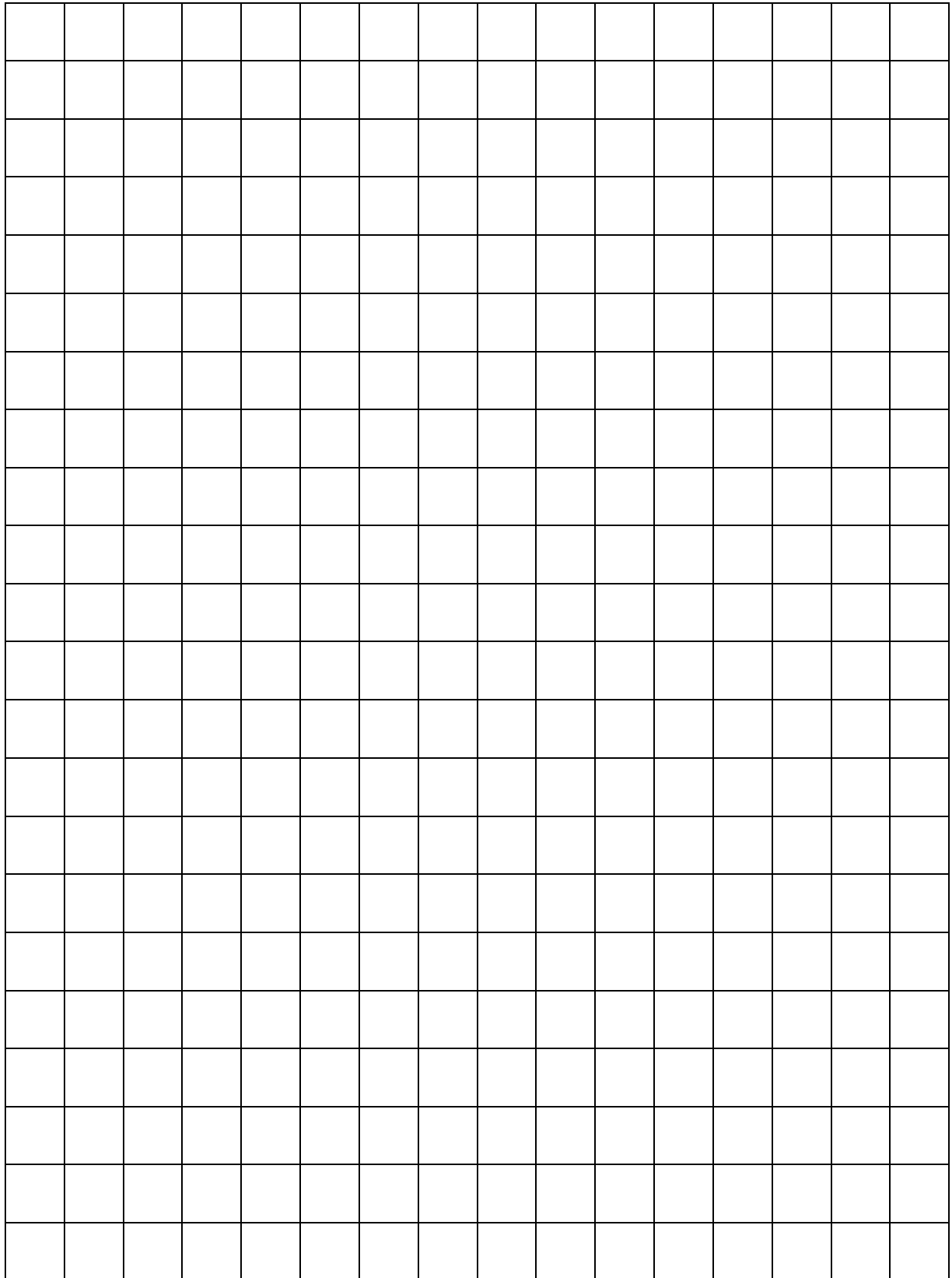
Responda as questões abaixo:

- Sem conhecer o Teorema de Pick, como você faria para estimar a área do Estado do Rio de Janeiro?

- Ocorreram divergências entre as respostas dos grupos? Em caso positivo, o que você percebeu no polígono do grupo que chegou ao valor da área que mais se aproximou da medida real do Estado do Rio de Janeiro?



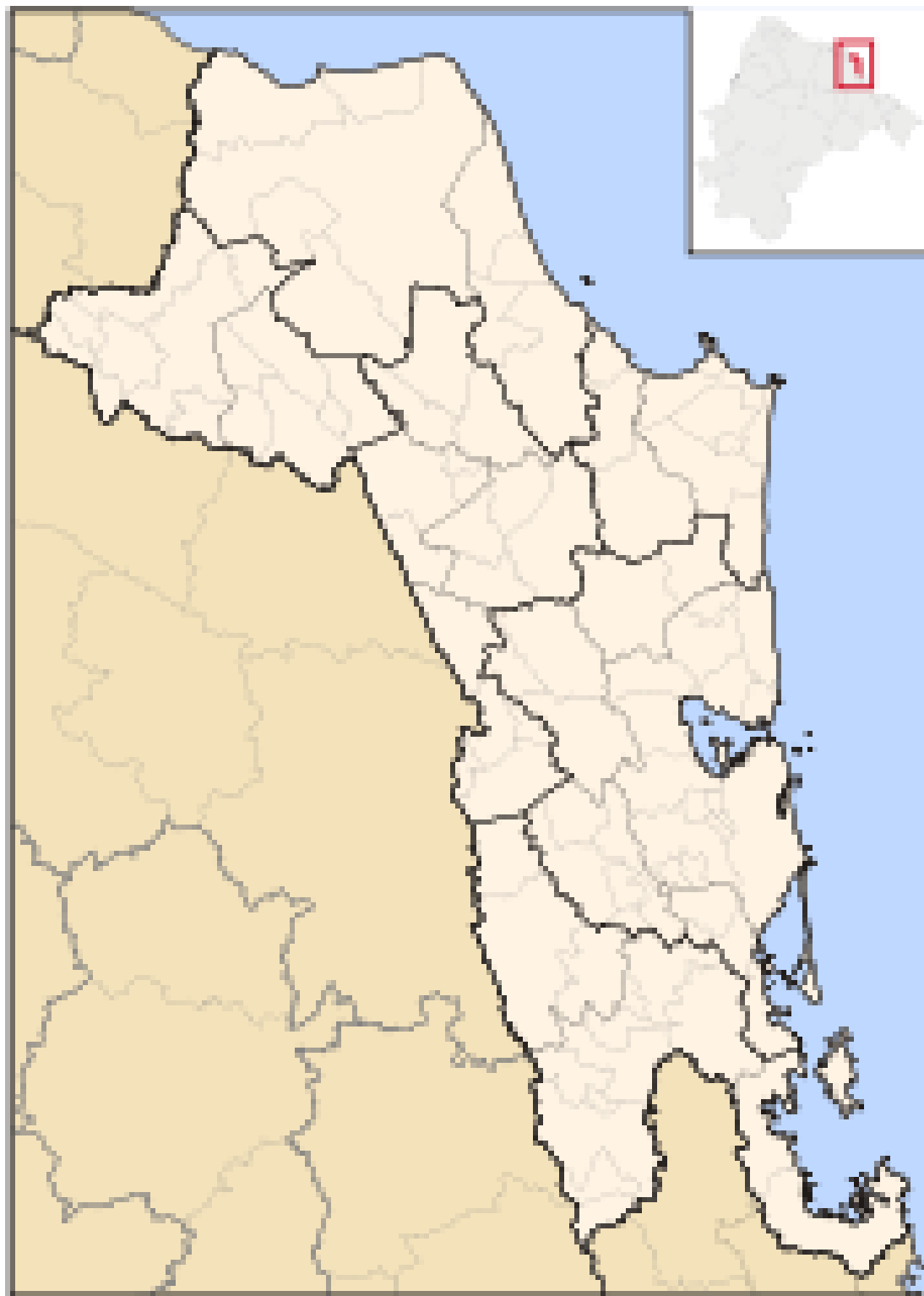
Figura 5: Malha quadriculada em que cada célula tem 1cm^2 de área.



Fonte: Elaboração própria



Figura 6: Mapa do Estado do Rio de Janeiro



Escala 1cm : 80 km

Fonte: Wikipedia



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do presente estudo, que teve como objetivo avaliar a importância de se criar novas abordagens que facilitem o processo ensino-aprendizagem da Geometria, com foco no cálculo de áreas de polígonos, concluiu-se que através das atividades propostas é possível aos estudantes aprenderem uma forma inovadora de solucionar problemas envolvendo áreas de polígonos simples cujos vértices coincidem com os encontros das retas da malha quadriculada utilizando o Teorema de Pick, especialmente quando os polígonos não são regulares, onde este se mostra mais eficiente, pois nesses casos não há fórmulas específicas.

O Teorema de Pick facilita a realização de um trabalho contextualizado, possibilitando trazer a realidade do aluno para a sala de aula, através de cálculos de áreas de polígonos simples que sejam familiares aos alunos. O trabalho manipulativo e informatizado que Teorema de Pick possibilita também faz com que o ensino seja mais agradável favorecendo, assim, a aprendizagem.

Conclui-se que, no contexto educacional atual, faz-se necessário pensar em uma prática educativa atrativa, diferenciada, dinâmica e contextualizada, pois o grande desafio da educação matemática é disseminar saberes com inovação, de forma a contribuir para o desenvolvimento do educando de forma cognitiva e social. Acredita-se, então que tais atividades permitam a aprendizagem matemática correlacionada com o cotidiano dos alunos, proporcionando ao professor e aos alunos uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. Teorema de Pick. <http://www.dma.uem.br/kit/textos/pick/pick.html>, 2014. Acesso em 10 de agosto de 2014.

ANDRADE, D. Teorema de Pick. <http://www.dma.uem.br/pick/>, 2014. Acesso em 08 de agosto de 2014.

BARROSO, J. M. Conexões com a Matemática. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010. (Ensino Médio, v. 1).

COUTINHO, C. P. et al. Investigação - ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, v. 13, n. 2, p. 355–379, 2009.



GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57–63, 1995.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

LIMA, E. L. *Medida e Forma em Geometria: Comprimento, Área, Volume e Semelhança*. Rio de Janeiro: SBM, 2006.

LIMA, E. L. *Meu professor de Matemática e outras histórias*. Rio de Janeiro: SBM, 2012.

LIU, A. C. F. Lattice points and pick's theorem. *Mathematics Magazine*, v. 52, n. 4, p. 232–235, Setembro 1979. Published by Mathematical Association of America.

MACHADO, R. M. Minicurso: Explorando o Geoplano. <http://www.bienasbm.ufba.br/M11.pdf>, 2014. Acesso em 12 de dezembro de 2014.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir. da investigação - acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, v. 5, p. 127–142, 2005.

SOARES, E. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2002.

WIKIPEDIA. Rio de Janeiro. https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_de_Janeiro, 2014. Acesso em 10 de outubro de 2014.



ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL DE INSTRUMENTO FERRAMENTA DE ANÁLISE DE RISCO E VULNERABILIDADE: UMA META-AVALIAÇÃO

OLIVEIRA, ANDREIA FERREIRA

*Professor do Programa de Mestrado Profissional em Avaliação, Fundação Cesgranrio
andreiadf@cesgranrio.org.br*

HILDENBRAND, LUCÍ

*Professor do Programa de Mestrado Profissional em Avaliação, Fundação Cesgranrio
lucihildenbrand@yahoo.com.br*

SANTOS, ELAINE DA HORA

*Egressa do Programa de Mestrado Profissional em Avaliação, Fundação Cesgranrio
elainedahora@gmail.com*

431

RESUMO

A meta-avaliação caracteriza-se como um processo de descrição e julgamento de um estudo avaliativo, fundamentada em padrões e critérios propostos e validados. Este estudo ocupou-se de meta-avaliar a dissertação “Adaptação transcultural da ferramenta de análise de riscos e vulnerabilidade da Fundação Kaiser Permanente: um estudo avaliativo” (SANTOS, 2015), que se fez em continuidade a processo anteriormente iniciado no campo da adaptação transcultural da ferramenta. A metodologia envolveu a aplicação das categorias utilidade e adequação, estabelecidas pelo *Joint Commitee on Standards for Educational Evaluation*. Os padrões de exequibilidade, precisão e responsabilização não foram considerados por questão de delimitação do estudo. Os resultados apontaram que, na categoria utilidade, quatro padrões foram atendidos totalmente, dois parcialmente e dois não atendidos. Na categoria adequação, três padrões foram atendidos totalmente, um parcialmente, dois não atendidos, e um não era aplicável.

Palavras-chave: Meta-avaliação. Adaptação Transcultural. Gerenciamento Risco.

ABSTRACT

The meta-evaluation is characterized as a description of process and judgment of an evaluation study, based on standards, proposed and validated criteria. This study deals with meta-evaluate the thesis "Cross-cultural adaptation of the risk analysis tool and vulnerability of the Kaiser Permanente Foundation: an evaluative study" (SANTOS, 2015), which was done in continuing the proceedings previously initiated in the field of adaptation cross-cultural tool. The methodology involved the application of the categories usefulness and suitability established by the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. The feasibility standards, accuracy and accountability were not considered as a matter of delimitation of the study. The results showed that, in the utility category, four standards have been met fully, partially two and two missed. In the category adequacy, three standards have been met fully, a partially two missed, and did not apply.

Keywords: Meta-Analysis. Cross-Cultural Adaptation. Risk Management.



INTRODUÇÃO

Um estudo avaliativo deve ser capaz de produzir informações e julgamentos capazes de auxiliar as instâncias decisórias sobre formas de melhorar o desempenho de suas ações. Neste sentido, a avaliação deve primar pela coerência e consistência entre princípios, padrões ou diretrizes adotadas por profissionais ou instâncias governamentais (HARTZ, 2006 apud FIGUEIRÓ et al., 2010).

Segundo Contandriopoulos (2011), uma das funções da avaliação é favorecer aos processos de aprendizagem individuais e coletivos, podendo tornar-se instrumento importante de mudança e inovação. Busca fornecer dados cientificamente válidos e socialmente legítimos sobre um produto, programa ou intervenção. Trata-se de uma ação que mobiliza recursos e atores em torno do aperfeiçoamento de decisões, não se limitando apenas ao fornecimento de informações, mas emitindo juízos de valor.

Os resultados das avaliações nem sempre se traduzem em decisões, mas devem contribuir para a elaboração de um julgamento válido sobre determinada situação, influenciando positivamente a tomada de decisão. Quanto mais os tomadores de decisão considerarem uma avaliação teoricamente fundamentada e pertinente, mais tenderão a levar em consideração seus resultados. Do mesmo modo, para que a avaliação desempenhe papel subsidiando a tomada de decisões e, assim, funcione como instrumento de mudança, é necessário que envolva o maior número possível de atores envolvidos e interessados (CONTANDRIOPOULOS, 2011).

No Brasil, a prática da avaliação ainda é incipiente e se observa a ausência de dispositivos legais, diretrizes ou parâmetros que busquem claramente garantir a sua qualidade, credibilidade e reconhecimento em diferentes contextos (HARTZ, 2006).

Segundo Furtado e Laperrière (2012), o Brasil ainda tem muito a caminhar para o que a avaliação se estabeleça como prática intrinsecamente vinculada à gestão de iniciativas públicas, capaz de embasar a prestação de contas à sociedade acerca dos recursos investidos na área social.

Neste sentido, a meta-avaliação assume especial importância ao levantar questões sobre o que realmente está ocorrendo ou ocorreu com a avaliação desenvolvida, isto é, se gerou resultados confiáveis passíveis de serem utilizados e se lançou mão de princípios e padrões



adequados, maximizando o trânsito entre a ação e a reflexão. Por meio dela, as informações referentes às limitações e potencialidades da avaliação realizada aumentam a credibilidade dos resultados, permitindo aos grupos de interesse julgá-los e contextualizá-los (PATTON, 1997).

A meta-avaliação – avaliação da avaliação – pode ser conceituada como um processo de descrição e julgamento de um estudo avaliativo, fundamentada em padrões propostos e validados por associações profissionais, organismos auditores ou *experts* em dado campo do saber. Tais padrões podem funcionar como um *checklist* para que o avaliador se assegure da coerência e consistência dos procedimentos adotados no estudo avaliado (FIGUEIRÓ et al., 2010).

Por meio da meta-avaliação, verifica-se a coerência teórico-prática da pesquisa ou avaliação com os padrões nacionais ou internacionais, definidos em favor do controle de qualidade da avaliação (WORTHEN, 1997; STUFFLEBEAM, 2001). O principal desafio do processo consiste em verificar até que ponto o estudo avaliado responde aos requisitos de mérito e atende as necessidades de informações dos interessados (SCRIVEN, 1991; WHORTHEN, 1997; STUFFLEBEAM, 2001; WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

DESENVOLVIMENTO

O presente estudo procedeu à meta-avaliação da dissertação “Adaptação transcultural da ferramenta de análise de riscos e vulnerabilidade da Fundação Kaiser Permanente: um estudo avaliativo” (SANTOS, 2015). O estudo deu seguimento ao processo de adaptação transcultural da ferramenta, iniciado anteriormente pela equipe de gerenciamento de risco de um hospital federal no Município do Rio de Janeiro.

A metodologia foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, 15 especialistas educadores do Consórcio Brasileiro de Acreditação, experientes na área de acreditação e gerenciamento de riscos hospitalares, foram convidados a proceder o julgamento da validade de conteúdo e compreensibilidade da ferramenta. Na segunda, uma equipe de gerenciamento de risco hospitalar de uma instituição pública de saúde, constituída por oito profissionais, respondeu o instrumento, pré-testando-o e, ainda, avaliou a clareza redacional da ferramenta.



A primeira parte da dissertação ocupou-se da descrição do processo de gerenciamento de risco, sua importância, além de iniciativas nacionais e internacionais e voltadas à área de segurança de pacientes. Em seguida, detalhou o contexto de criação da ferramenta e sua estrutura.

A metodologia privilegiou a abordagem avaliativa centrada em especialistas, julgada a mais própria ao estudo, já que teve como característica a utilização de conhecimentos específicos de profissionais para o julgamento de um instrumento específico. Também resgatou bases teóricas relativas à adaptação transcultural de instrumentos de medidas e avaliação e identificou as etapas anteriormente realizadas junto à ferramenta: tradução, retradução e comitê de revisão (SANTOS et al., 2013). Apresentou, com detalhe, a validação de conteúdo do instrumento e a checagem da compreensibilidade da ferramenta, sendo a primeira feita sob a ótica dos especialistas e a segunda, dos usuários.

Os resultados revelaram que, em relação ao grau de concordância dos especialistas, não houve total convergência em relação à identificação dos riscos, que compõem a ferramenta. Na validade de conteúdo, obteve-se a concordância esperada em relação à maioria dos riscos e/ou eventos. Na etapa de julgamento quanto à manutenção ou remoção dos riscos/eventos, os especialistas optaram por excluir eventos não compatíveis com a realidade climática e estrutura das instituições de saúde brasileiras: *tsunami*, vulcão, nevasca e tornado. Diferentemente, furacão e terremoto foram mantidos na ferramenta, embora o Brasil não tenha condições climáticas para o primeiro. O risco/evento terrorismo, de naturezas radiológica e química, foi deslocado da dimensão materiais perigosos para dimensão humana. Na pré-testagem, todos os usuários concordaram com a baixa probabilidade de ocorrência dos riscos/eventos furacão, tornado, queda de neve, geada, terremoto, seca, fogo selvagem, escassez de combustível, falha de gás natural, ameaça de bomba, exposição interna a materiais perigosos e à exposição radiológica externa. O único risco/evento considerado de alta probabilidade de ocorrência foi o extremo de temperatura. Quanto à avaliação do grau de clareza/compreensão da ferramenta, usuários e especialistas concordaram ser satisfatório para o seu entendimento.

O estudo avaliativo permitiu estabelecer a equivalência semântica, ou seja, o significado das palavras empregadas por dois instrumentos de avaliação, etapa a ser cumprida no processo de adaptação de uma ferramenta (GUILLEMIN; BOMBARDIER; BEATON, 1993). Propôs a



realização de estudos subsequentes de forma que se estabeleçam a equivalência operacional e de mensuração da ferramenta, permitindo a sua utilização no contexto brasileiro.

Este artigo, que se configura como meta-avaliação, destina-se a profissionais interessados nos campos da Avaliação e da Meta-avaliação em Saúde. A metodologia baseou-se na utilização de parâmetros e critérios de avaliação empregados pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE)*. Os padrões adotados foram de duas categorias: utilidade e adequação, permitindo avaliar em que medida a dissertação atendia a cada um dos padrões das duas categorias.

RESULTADOS DA META-AVALIAÇÃO

Padrões de utilidade têm por objetivo assegurar que a avaliação esteja a serviço das necessidades de informação dos usuários intencionais. Por sua vez, os de adequação propõem-se a verificar o grau de apropriação, legalidade e aceitabilidade da avaliação (JCSEE, 2011a; 2011b). O Quadro 1 apresenta o julgamento do estudo frente aos padrões das categorias selecionadas, informando até que ponto há, ou não, o atendimento (total ou parcial) deles. Na sequência, interpretam-se os resultados.



Quadro 1- Padrões de avaliação e níveis de atendimento

Padrões de Avaliação	Níveis de Atendimento			
	Atende	Atende parcialmente	Não atende	Não se aplica
Utilidade				
U1 – Credibilidade do avaliador	✓	-	-	-
1. ATENÇÃO AOS INTERESSADOS (STAKEHOLDERS) U2 –	-	✓	-	-
1.1. Propósitos negociados U3 –	-	✓	-	-
U4 – Explicitação de valores	✓	-	-	-
1.2. Informação relevante U5 –	✓	-	-	-
U6 – Processos e produtos significativos	✓	-	-	-
U7 – Comunicação e relatórios apropriados e no prazo	-	-	✓	-
U8 – Preocupação com consequências e influência	-	-	-	✓
Adequação				
A1 – Orientação responsiva e inclusiva	-	-	✓	-
2. ACORDOS FORMAIS A2 –	✓	-	-	-
A3 – Direitos e respeito humanos	-	✓	-	-
A4 – Clareza e equidade (justiça)	✓	-	-	-
A5 – Transparência e abertura	✓	-	-	-
3. CONFLITOS DE INTERESSES A6 –	-	-	✓	-
4. RESPONSABILIDADE FISCAL A7 –	-	-	-	✓

Fonte: As autoras (2015).

Padrões da Categoria Utilidade

De forma abrangente afirma-se que os padrões de utilidade estabelecem que a avaliação deve suprir as necessidades de informação prática dos grupos de interesse (FURTADO; LAPERRIÈRE, 2012). O atendimento ao conjunto dos 8 padrões passa a ser descrito.

Credibilidade do Avaliador: Estabelece que os responsáveis pela condução das avaliações devem ser pessoas confiáveis e competentes de modo que os resultados encontrados tenham elevado grau de credibilidade e aceitação (FIGUEIRÓ et al., 2010). O fato de os profissionais envolvidos na avaliação serem da área da Saúde, e um deles ter ainda formação em



gerenciamento de risco, tornou-lhes aptos à realização do estudo. Com isto, houve atribuição de crédito aos seus julgamentos e, por conseguinte, o padrão foi atendido.

Atenção aos Interessados: Estabelece que a avaliação deva privilegiar o atendimento das necessidades dos interessados (FIGUEIRÓ et al., 2010), no caso, a equipe de profissionais que compõe o grupo de gerenciamento de risco de uma instituição federal de saúde, situada no município do Rio de Janeiro. Neste sentido, o estudo atendeu parcialmente o padrão porque seus resultados evidenciaram a necessidade de se proceder avanços futuros na ferramenta, a saber: estabelecimento das equivalências operacional e de mensuração, e pré-testagem junto à maior número de instituições. Logo, fica posto que a utilização da ferramenta, no ambiente hospitalar, tendo em vista a prevenção e planejamento de ações voltadas à mitigação de riscos/eventos de quaisquer naturezas ainda não pode ocorrer.

Propósitos negociados: Estabelece que o objetivo da avaliação deva ser identificado e negociado continuamente com base nas necessidades dos atores a quem cabe a tomada de decisão (FIGUEIRÓ et al., 2010). No caso, embora os objetivos do estudo estejam explicitados, não há menção se existe uma negociação contínua entre a autora e a equipe encarregada pelo gerenciamento de risco na instituição onde a ferramenta é utilizada. Por conseguinte, fica caracterizado o atendimento parcial do padrão.

Explicitação de valores: Estabelece que as perspectivas, procedimentos e justificativas utilizados na interpretação dos resultados da avaliação devem ser minuciosamente descritos, de forma que fiquem explícitas as bases em que se fez o julgamento de valor (FIGUEIRÓ et al., 2010). No estudo meta-avaliado, estes pontos foram destacados no momento das conclusões, recomendações e sugestões, evidenciando que o padrão foi atendido.

Informação relevante: Estabelece a importância da avaliação servir as necessidades identificadas e emergentes dos tomadores de decisão (FIGUEIRÓ et al., 2010). Neste sentido, o padrão foi atendido: o estudo expôs com razoabilidade e consistência os ganhos decorrentes da adaptação da ferramenta americana para a realidade brasileira.

Processos e produtos significativos: Estabelece que nos processos avaliativos, os participantes devem se sentir estimulados a rever seus entendimentos e comportamentos (FIGUEIRÓ et al., 2010). No caso em apreciação, o padrão foi atendido quando o estudo realizou parte das etapas preconizadas no processo de adaptação transcultural de instrumentos, procedendo a equivalência semântica. Contudo, como as equivalências operacional e de



mensuração ainda não foram alcançadas, não se pode considerar que o referido instrumento foi adaptado transculturalmente.

Comunicação e relatórios apropriados e no prazo: Estabelece que os achados de uma avaliação devem ser disseminados junto aos usuários intencionais, visando que seu uso ocorra em momento apropriado (FIGUEIRÓ et al., 2010). O padrão não foi atendido porque os seus resultados não foram divulgados para a equipe de gerenciamento de risco na unidade hospitalar interessada.

Preocupação com consequências e influência: Estabelece que a avaliação não só promova a utilização responsável e adequada de seus resultados, como também defina estratégias preventivas das próximas ações, de maneira a resguardar que se faça uso indesejável ou inadequado da ferramenta. Devido ao fato de o estudo ter dado continuidade a um processo já iniciado e de não ter chegado a sua finalização, o atendimento ao padrão não pode ser avaliado.

Padrões da Categoria Adequação

Orientação responsiva e inclusiva: Estabelece que as avaliações responsivas e inclusivas devem levar em consideração as necessidades, características, contextos e experiências dos tomadores de decisão envolvidos (JCSEE, 2011b). Neste caso, o padrão não foi atendido quando o estudo meta-avaliado, durante o seu desenvolvimento, não envolveu o grupo de gerenciamento de risco onde a ferramenta é utilizada. Com isto, deixou de considerar elementos, ou parte dos elementos, que deveriam ter sido relevados.

Acordos Formais: Estabelece que, na avaliação, acordos formais permitem a explicitação dos direitos, responsabilidades e expectativas dos interessados em relação ao objeto focalizado (JCSEE, 2011b). No caso, o padrão foi atendido, pois, embora verbalmente, o acordo formal foi instituído: o grupo de gerenciamento de risco da instituição que se utiliza da ferramenta havia iniciado o processo de adaptação. Como havia cumprido apenas parte dele, solicitou a avaliadora dar cabo a este trabalho.

Direito e respeito humanos: Estabelece a obrigatoriedade de a avaliação fazer-se respeitando e protegendo os direitos humanos e a integridade dos participantes que com ela se achem envolvidos. Também está relacionado às atitudes de honestidade e integridade dos avaliadores (JCSEE, 2011b). No caso em apreciação, considera-se que o padrão foi atendido



parcialmente: se de um lado, fez uso de termo de consentimento livre e esclarecido para solicitar a cooperação dos participantes, de outro, não registrou quais aspectos atitudinais caberiam aos avaliadores.

Clareza e Equidade: O padrão clareza e equidade diz respeito à adequação da avaliação que, devendo ser justa e inteligível, precisa incorporar as necessidades dos tomadores de decisão (JCSEE, 2011b). No estudo meta-avaliado, observou-se que os resultados e limitações foram descritos de forma clara e transparente, enfatizando que a utilização plena da ferramenta só poderá ocorrer quando a mesma for submetida ao processo de avaliação das equivalências operacional e de mensuração. Diante da explicitação das condições, considerou-se que o padrão foi atendido.

Transparência e Abertura: Estabelece que as avaliações devem fornecer, de forma franca, todas as informações relativas às limitações, conclusões e recomendações, em atmosfera de honestidade (JCSEE, 2011b). Considerando que o estudo meta-avaliado atentou para isto, entende-se que o padrão foi por ele atendido.

Conflitos de Interesses: Estabelece que há conflitos de interesse quando desejos, deveres e necessidades concorrentes afetam avaliadores e tomadores de decisões (JCSEE, 2011b). No estudo, não foram relatadas informações desta natureza, já que a avaliadora deu continuidade a um processo de adaptação transcultural da ferramenta. Ante a transparência do relatório, fica claro não ter havido conflito de interesse subjacente.

Responsabilidade Fiscal: Estabelece que as avaliações devem não só prestar contas de todos os recursos despendidos, mas também cumprir os procedimentos fiscais legalmente determinados (JCSEE, 2011b). Este padrão não se aplica ao estudo meta-avaliado: as etapas realizadas foram mediadas por contato eletrônico com os especialistas ou cobertas financeiramente pela própria avaliadora, quando do seu deslocamento à unidade hospitalar onde a ferramenta foi pré-testada.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Trata-se de contribuição relevante na área de gerenciamento de riscos, dada à escassez de estudos científicos que se utilizem de ferramenta propícia para o cenário hospitalar brasileiro.

O processo de adaptação transcultural de instrumentos de medida e avaliação tem adquirido força nos últimos anos em diversas áreas de saber. No entanto, a cobertura desta prática na área



de gerenciamento de riscos ainda é incipiente, justificando-se a importância do estudo meta-avaliado.

Dentre as limitações do estudo em foco, destaca-se, a princípio, a forma pela qual se teve acesso à ferramenta: em momento de avaliação à instituição federal de saúde, um consultor internacional procedeu a apresentação da ferramenta à equipe. Com isto, o acesso a tal instrumento ficou restrito ao grupo de profissionais que, na instituição de saúde, atuavam na área de gerenciamento de risco hospitalar. A segunda limitação decorreu do fato de a pré-testagem do instrumento ter ocorrido em uma única unidade hospitalar, situada em dada região geográfica. A inclusão futura de outros grupos de gerenciamento de risco hospitalar, representativos das demais regiões geográficas do país, podem auxiliar no aprimoramento dos resultados do estudo, intervindo no grau de atendimento aos padrões da avaliação.

Dos oito padrões integrantes da categoria utilidade, metade deles foi plenamente, dois padrões atendidos em parte e os dois restantes, não atendidos (comunicação/relatórios apropriados e no prazo, preocupação com as consequências e influências). Na categoria adequação, dos sete padrões existentes, três foram atendidos plenamente, um atendido parcialmente e dois não atendidos (orientação responsiva e inclusiva, conflitos de interesses). Um único padrão não era aplicável.

Acredita-se que estes resultados não comprometem a utilidade e adequação do estudo ao fim a que se destina, ou seja, cumprir parte do processo de adaptação transcultural de instrumento específico.

Logo, recomenda-se que os outros padrões de avaliação relativos às categorias de exequibilidade, precisão e responsabilização sejam levados em consideração em meta-avaliação futura do presente estudo, de forma a permitir o adequado julgamento sobre a qualidade deste estudo avaliativo.



REFERÊNCIAS

CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre. Avaliar a avaliação. In: BROUSSELLE, Astrid et al. (Org.). In: *Avaliação: conceitos e métodos*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

FIGUEIRÓ, Ana Cláudia et al. Avaliando as avaliações: meta-avaliação, uma introdução ao tema. In: SAMICO, Isabella et al. (Org.). *Avaliação em saúde: bases conceituais e operacionais*. Rio de Janeiro: Medbook, 2010.

FURTADO, Juarez Pereira; LAPERRIÈRE, Hélène. Parâmetros e paradigmas em meta-avaliação: uma revisão exploratória e reflexiva. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 695-705, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a16.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

GUILLEMIN, Francis; BOMBARDIER, Claire; BEATON, Dorcas. Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Journal of Clinical Epidemiology*, v. 46, n. 12, 1993.

HARTZ, Zulmira Maria de Araújo. Princípios e padrões em metaavaliação: diretrizes para os programas de saúde. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 733-738, jul./set. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v11n3/30987.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

JCSEE. JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. *The program evaluation standards: a guide for evaluators and evaluations users*. Los Angeles, CA: Sage, 2011a. (Parte 1: Padrões de Utilidade).

_____. *The program evaluation standards: a guide for evaluators and evaluations users*. Los Angeles, CA: Sage, 2011b. (Parte 3: Padrões de Adequação.)

PATTON, Michael Quinn. *Utilization-focused evaluation: the new century text*. 3 ed. Thousand Oaks, California: Sage, 1997.

SANTOS, Elaine da Hora. *Adaptação Transcultural da Ferramenta de análise de riscos e vulnerabilidade da Fundação Kaiser Permanente: um estudo avaliativo*. 82 f. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação)–Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, Elaine da Hora et al. Permanent Kaiser: helping the identification of environmental risks and hospital safety at into. In: ANNUAL NATIONAL FORUM ON QUALITY IMPROVEMENT IN HEALTHCARE, 25., 2013, Orlando. *Anais...* Orlando, 2013.

STUFFLEBEAM, Daniel L. The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 183-209, 2001.

SCRIVEN, Michael. *Evaluation thesaurus*. Thousand Oaks; London- New Delphi: Sage Publications, 1991.

WORTHEN, Blaine. Evaluating evaluations. In: WORTHEN, Blaine; SANDERS, James; FITZPATRICK, Jody. *Evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman Publishers, 1997.

WORTHEN, Blaine; SANDERS, James; FITZPATRICK, Jody. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Edusp; Editora Gente, 2004.



A TECNOLOGIA, O NOVO PERFIL DOS ALUNOS E O CONFLITO GERACIONAL: OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA ATUAL

AZEVEDO, Samara Moço

*Pedagoga pelo Programa de Graduação da UENF
Coordenadora Pedagógica do Instituto Brasil Multicultural - IBRAMEP
samara.moco@gmail.com*

SILVA, Camille Auatt da

*Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da UENF
camilleauatt@yahoo.com.br*

ANDRÉ, Bianka Pires

*Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona
Professora da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF
biankapires@gmail.com*

442

RESUMO

O presente trabalho irá tratar a questão dos desafios da docência na contemporaneidade, tendo em vista as influências do avanço das tecnologias e o cruzamento de gerações, bem como o relacionamento das mesmas dentro da instituição de ensino, o que por vezes acarreta em conflitos de gerações onde professor e aluno têm suas relações enfraquecidas e estremecidas, inviabilizando ou prejudicando o processo de ensino e aprendizagem. Por meio de um levantamento bibliográfico, será pontuado as características de cada geração, dando ênfase a Geração Z, discutindo sobre a crescente mudança do perfil do alunado e as dificuldades de adaptação enfrentadas pela escola e a fragilidade dessa instituição diante o atendimento das demandas do seu público. Nesse sentido, os profissionais da educação encontram-se atualmente perante diversos desafios diários e talvez o maior deles seja lidar com as constantes transformações que têm envolvido os atores sociais que, conseqüentemente, vêm modificando comportamentos e ações que antes não existiam ou pouco se presenciavam no espaço escolar.

Palavras-chave: Tecnologia. Conflito Geracional. Educação.

ABSTRACT

This paper is aimed to show the issues of the contemporary teaching, in view of the influences of the technological advancement and the crossing generations, as well as their relationship at school, which for so many times creates a conflict between generations where the teacher and the student have heir relations weakened, turning the teaching and learning process into an infeasible situation or making it more difficult. By means of a bibliographic research, the features of each generation will be pointed, giving emphasis to the Generation Z, debating about the increasing profile changing of the students and the difficulties of adaptations faced by the school and the fragility of this institution with the needs of its public. In this sense, the educational professionals find themselves currently facing several daily challenges and maybe the greatest of all is to deal with the constants transformations that have been involving the social actors that, consequently, are modifying the behaviors and actions that once before did not exist or were unusual ant the educational space.

Key-words: Technology. Clash of Generations. Education.



INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que a mudança é inerente ao homem. Dessa forma, conforme os anos vão passando, novas descobertas são feitas e estas refletem diretamente na sociedade. Cada época tem sua população com características específicas (pensamentos, hábitos e costumes) que variam de acordo com o período do nascimento dos indivíduos bem como as experiências que estes compartilham, o que resulta em uma sociedade multigeracional, composta desde *baby boomers* a geração Z.

Essa mudança ao longo do tempo é sinônimo de evolução, o que é algo positivo. E nesse sentido, a tecnologia pode ser considerada como grande responsável por essas mudanças sociais.

Considerando que a sociedade está cada vez mais tecnológica e que a escola é o espaço onde a sociedade é representada, os profissionais da educação devem se conscientizar da necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias, transformando-a em instrumento que propicie e contribua para a aprendizagem. Entretanto, não é isso que tem ocorrido na realidade. É possível dizer que há um descompasso entre a instituição e a sociedade, pois se as transformações em várias esferas ocorrem de maneira rápida, no âmbito educacional estas caminham ainda a passos lentos, acarretando conflitos que deveriam ser superados para que a escola retome o lugar de prestígio anteriormente ocupado, sendo um local de diálogo, de formação de opinião e interessante de se frequentar.

Vale ressaltar que devido ao grande fluxo de pessoas, é inevitável que os conflitos aconteçam, principalmente no espaço escolar que é o local onde essas gerações se encontram mais frequentemente. Contudo, faz-se necessário pesquisar sobre essa inércia e resistência educacional frente a tantas mudanças. Sendo assim, a partir de uma revisão bibliográfica propõe-se discutir sobre os desafios e conflitos que surgem devido a presença de um novo perfil de alunos nas salas de aula, bem como de que maneira a tecnologia tem impactado as questões e relações educacionais.



1. A SOCIEDADE GLOBAL TECNOLÓGICA NA ESCOLA DEFASADA/SECULAR

O mundo global tem passado por grandes transformações. A sociedade de uma forma geral vem mudando e junto a isso se modifica tudo aquilo que dela faz parte. As mudanças cada vez mais têm ocorrido em grande velocidade o que, por vezes, acarreta consequências para os que não conseguem acompanhar o seu ritmo, seja indivíduo e/ou instituição, ficando defasado(s) da realidade que está sempre em (re) construção.

A sociedade como um todo é passível às transformações, ou seja, “nenhuma sociedade fica estática diante do tempo...” (SOUZA; GOMES, 2008, p. 51) e é por esse motivo que faz-se necessário que todos as acompanhem, principalmente os indivíduos, pois estes são os atores fundamentais para o desenvolvimento de uma comunidade. Ainda de acordo com Souza e Gomes (2008)

As pessoas não estão desvinculadas das mudanças que ocorrem, e mesmo que a elas tenham resistência, delas fatalmente precisarão para construir seu conhecimento e não correr o risco de uma alienação completa e irreversível, haja vista a velocidade com que tudo acontece no mundo da comunicação. (SOUZA; GOMES, 2008, p.51)

Sendo assim, é imprescindível se adequar ou ao menos conhecer as mudanças que estão ocorrendo. Entretanto, existe uma instituição de extrema importância social que encontra-se praticamente estática, mesmo que inserida nesse contexto de transformações: a escola. Os avanços na área educacional ainda são pequenos em muitos aspectos tendo em vista a velocidade em que as mutações vêm ocorrendo no todo.

Em decorrência de todas as mudanças sociais dos últimos anos, a escola vem passando por grandes conflitos. Esses conflitos começam a tomar força após o processo de democratização do ensino, em que as inúmeras transformações sociais acabam por refletir na mudança do perfil dos alunos e, nesse momento, a escola se vê perante um público de uma realidade diferente da que ela costumava atender.

Considerando a escola como principal instituição que possibilita o desenvolvimento social, a inércia em suas metodologias e estrutura (seja física ou organizacional) não se enquadram à sua função social. Não cabe mais nesse contexto uma instituição meramente conteudista em que o foco está na quantidade de conteúdos que tem que ser dado. Pois, a partir do momento em que há uma evolução tecnológica, científica e até mesmo cultural, é importante



que todos e tudo ao redor se alinhem a esse novo contexto que se (re) cria. Nesse sentido, Coelho (2008) defende que:

É esse o tempo de mutação que nos desafia a colaborarmos com as mudanças ou a resistirmos a elas. Desafio difícil de ser enfrentado, principalmente por aqueles que, direta ou indiretamente, estão ligados à Educação e à necessária reformulação dos processos de Ensino em crise (COELHO, 2008, p. 76).

Talvez a resistência às mudanças por parte de muitos profissionais da educação seja o principal motivo para a desvalorização dessa instituição tão prestigiada nos séculos passados. É preciso compreender que os tempos são outros, não há espaço para saudosismo. O que dava certo no passado por vezes não funciona no presente pelo simples motivo do público ser outro. Estamos diante de uma nova geração que possui necessidades, anseios, pensamentos e ideais diferentes dos de anos atrás. Em um contexto de mutação, veloz e imediatista é preciso criar e recriar, inventar e se reinventar para atender as demandas sociais de maneira eficaz. De acordo com Lévy (1999),

(...) o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos. (LÉVY, 1999, p. 160)

Levando em consideração o pensamento de Lévy (1999), pode-se afirmar que no processo de ensino existem dois protagonistas que não podem ser pensados separadamente: o aluno e o professor. O professor por muito tempo foi a figura central no processo de ensino e aprendizagem, o único detentor do saber. Mas ao longo da história, o aluno ganhou o seu espaço e o professor tornou-se o responsável por conduzi-lo em suas descobertas. Essa mudança na relação professor-aluno e vice-versa, começa a tomar mais força a partir do avanço tecnológico, uma vez que o conhecimento deixa de estar fixo em um determinado lugar e passa a ser acessível a todos e em diferentes meios.

A escola apesar de ser considerada moderna, ainda não é um modelo isento de problemas educacionais, pois apesar das transformações já ocorridas, ainda há uma grande lacuna entre a escola e a sociedade. Ainda encontra-se nesse modelo vigente, traços da escola tradicional que deforma e distancia a instituição de ensino da realidade social.



2. ENTENDENDO AS GERAÇÕES: DOS BABY BOOMERS À GERAÇÃO Z

As mudanças mundiais no cenário econômico influenciam diretamente a política e principalmente o modo de viver e de se relacionar das pessoas, definindo uma geração. Para Ferreira (1999) o termo geração pode ser definido como “conjunto de indivíduos nascidos pela mesma época” (FERREIRA, 1999 *apud* MELO; SOUZA, 2012, p. 52). Já para Bortolazzo (2012) “o termo ‘geração’ tem sido nomeado como o período de sucessão entre descendentes em linha reta (pais, filhos, netos)” (BORTOLAZZO, 2012 *apud* ROCHA; MATOS, 2014, p. 200). Entretanto, mais que o ano de nascimento ou a sucessão familiar, uma geração é fortemente identificada pela realidade e experiências compartilhadas que resultam em características e, sobretudo, ideias, valores e modo de pensar semelhantes. Talvez influenciado pela tecnologia, a “mudança de gerações” atualmente vem sendo identificadas em um período médio de 10 anos, diferente dos 25 anos observados no passado (BARTOLAZZO, 2012 *apud* ROCHA; MATOS, 2014).

Sendo assim, de acordo com a literatura existem quatro gerações: os *baby boomers*, a geração X, a geração Y e a geração Z. Cada qual marcada com características semelhantes, mas não deixando de haver troca entre as mesmas, sendo possível que alguém que, teoricamente, pertence a geração dos *baby boomers*, adquira características observadas na geração Y e vice-versa.

2.1 Geração *Baby Boomers* e Geração X

O fim da Segunda Guerra Mundial marcou o início da geração *baby boomers*, foi uma “explosão de bebês”. De acordo com Bortolazzo (2012)

Ao final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o mundo presenciava o nascimento de uma geração: os chamados *Baby Boomers*. Nos Estados Unidos, por exemplo, a volta dos soldados para as famílias fez com que houvesse um aumento no número de mulheres grávidas, e diante deste fato, teria surgido o termo *boom*, que em inglês significa, entre outras coisas, aumento rápido ou crescimento súbito. (BORTOLAZZO, 2012 *apud* ROCHA; MATOS, 2014, p. 200)

No Brasil, a nomenclatura utilizada ficou a mesma. Nascidos entre 1946 e 1964, atualmente com 51 a 69 anos, os pertencentes a esta geração “tinham na reconstrução do mundo e no trabalho duas de suas principais referências. O emprego, sua manutenção e sua aposentadoria eram os principais marcos que definiam a construção de sua vida individual” (NETO;



FRANCO, 2010, p.13). Com um espírito revolucionário, viveram as alterações nos padrões da sociedade, com liberdade sexual, movimentos pelos direitos civis, protestos e subversões. Segundo Oliveira (2010)

A Geração *Baby Boomers* aprendeu muito cedo a respeitar os valores familiares e a disciplina nos estudos e no trabalho, nenhum jovem jamais deveria contestar qualquer autoridade estabelecida, contestar significava, sempre, receber duras punições dos pais e dos chefes. (OLIVEIRA, 2010 apud MELO; SOUZA, 2012, p.54),

Respeitadores, trabalhadores e preocupados com o futuro, nota-se uma geração com características fortes e valorizadas até hoje na sociedade. A tecnologia experimentada por eles na época foi o surgimento da televisão, meio de entretenimento e comunicação em massa que tinha seu acesso controlado pelos pais ou responsáveis.

Intitulados também de “geração da crise” e influenciados pelos veículos de massa, os nascidos entre os anos de 1960 a 1980 são conhecidos como a Geração X ou os filhos dos *baby boomers*. De acordo com Neto e Franco (2010) essa geração

(...) não conseguiu libertar-se completamente da noção de trabalho/emprego que herdou dos pais, mas foi profundamente influenciada pelas lutas por liberdade, reconhecimento das minorias, paz e independência do dinheiro, o que, sem dúvidas, gerou tensões e angústias permanentes. (NETO; FRANCO, 2010, p. 13)

Os nascidos nessa época no Brasil enfrentaram o período da ditadura militar, presenciaram o início da globalização e o fortalecimento do capitalismo. Movidas pela busca da independência financeira e realização profissional, as mulheres dessa geração conseguiram entrar no mercado de trabalho e com os homens menos machistas, marido e mulher puderam crescer financeiramente mais rápido (PEREIRA; BLANES, 2014). Fazendo uso das palavras de Robbins (2004), Fagundes (2011) sintetiza que “essa geração ‘(...) teve sua vida moldada pela globalização, pela carreira profissional do pai e da mãe, pela MTV, pela AIDS e pelos computadores’” (ROBBINS, 2004 apud FAGUNDES, 2011, p.39).

Atualmente com 35 até 55 anos, observa-se um princípio de liberdade, influência e contato com a tecnologia que essa geração teve, apesar dos computadores serem em pouca quantidade e apenas uma minoria, principalmente pertencente à academia, ter acesso.



2.2 Geração Y e Geração Z

A geração Y é a primeira a ter contato direto com o mundo tecnológico. Os nascidos entre 1979 e 1992 têm características bem diferentes das gerações anteriores, provavelmente pela influência da globalização e tecnologia. Esta geração é considerada como Nativos Digitais, pois já nasceram envoltos nesse mundo novo e confirmando esse vínculo existente entre os pertencentes a Geração Y e as inovações tecnológicas, Bortolazzo (2012) diz que “[...] Celulares e computadores representavam os símbolos dessa geração. Voltados para si, para o prazer, para a satisfação, eles são imediatistas, precipitados e, de certa forma, impulsivos.” (BORTOLAZZO, 2012 *apud* ROCHA; MATOS, 2014, p. 201).

Altamente consumistas, a Geração Y, segundo Neto e Franco (2010)

(...) é composta de indivíduos movidos pela preocupação com o sucesso profissional, nem sempre no mesmo emprego ou empresa, de tal forma que estes lhes garanta a possibilidade de consumir o que o mundo da indústria tem a oferecer. (NETO; FRANCO, 2010, p.13)

Na concepção de Pereira e Blanes (2014)

A geração Y também conhecida como geração do milênio ou geração da internet aprecia e busca no ambiente de trabalho mudanças diárias, não apostam em trabalhos rotineiros, estão em busca de inovação profissional. São a primeira geração que trabalham em casa por computador ou dispositivo móvel como celular, por exemplo, que para as gerações antecessoras a finalidade era apenas receber e fazer ligações. (PEREIRA; BLANES, 2014, p.14)

Portanto, diferente dos *baby boomers*, a permanência no emprego está diretamente ligada com o que este proporciona, principalmente no que diz respeito ao salário. Se as condições oferecidas e vivenciadas não estiverem de acordo com o esperado, a tendência é ir à busca por algo melhor, que satisfaça hoje e não daqui 30 anos. Pode-se dizer que a Geração Y é mais destemida, o que nem sempre é bom.

Se por um lado eles são ágeis, utilizam a tecnologia para seu crescimento pessoal e profissional e estão sempre em busca de novas informações e desafios, por serem muito autônomos, em situações onde é preciso obedecer a uma hierarquia a dificuldade se faz presente. O mesmo acontece na troca de experiências, acostumados com grupos de semelhantes, a troca com alguém desconhecido não é algo natural. E talvez o mais marcante dessa geração seja a impaciência. Acostumados com um mundo virtual tão rápido, onde tudo está a um “clique”, o



ritmo da realidade se torna muito lento para eles. (OLIVEIRA, 2010, *apud* PEREIRA; BLANES, 2014, p.22)

Os sucessores, por sua vez, já têm em sua titulação o indicativo do quão ativos eles são. A Geração Z, a Geração “Zap” ou a Geração “Homo Zappiens” são chamados assim por sua vida ser um *zapping* constante. Se a Geração Y é conectada, a Geração Z é superconectada. De acordo com Neto e Franco (2010)

Os indivíduos a ela pertencentes, mais do que a anterior, são aqueles do mundo virtual: internet, videogames, baixar filmes e músicas da internet, redes sociais, etc. A tendência é que estejam com o fone nos ouvidos a todo instante, ao mesmo tempo em que estão realizando outras atividades e assistindo TV. (NETO; FRANCO, 2010, p.14)

O contato constante com o mundo virtual também faz com que essa geração esteja em contato com um volume muito grande de informações a todo o momento, podendo apresentar dificuldade em realizar uma seleção das mesmas. Nascidos a partir de 1993, alguns não têm idade o suficiente para entrar no mercado de trabalho ainda, mas o que eles representam para esse setor da sociedade é um sinal de alerta, pois o perfil deles não se encaixa no mercado de hoje, assim como não tem se encaixado com modelo educacional tradicional presente em muitas escolas.

Sobre a presença dessa geração no sistema educacional, Bortolazzo diz que

Essa nova leva de jovens chama a atenção dos educadores no século XXI já que estão prestes a ingressar nas universidades e vem demonstrando um comportamento distinto das outras gerações no que diz respeito às formas de aprendizagem e aos modos de circulação do conhecimento (BORTOLAZZO, 2012 *apud* ROCHA; MATOS, 2014, p. 202).

Também sobre esse assunto, os autores Veen e Vrakking (2006) afirmam que

A nova geração, que aprendeu a lidar com novas tecnologias, está ingressando em nosso sistema educacional. Essa geração, que chamamos geração Homo Zappiens, cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância: o controle remoto da televisão, o *mouse* do computador, o *minidisc* e, mais recentemente, o telefone celular, o *iPod* e o aparelho de mp3. Esses recursos permitiram às crianças de hoje ter controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem em rede, de acordo com as suas necessidades. (VEEN; VRAKKING, 2006 *apud* ROCHA; MATOS, 2014, p. 202).



Fazendo uma relação entre as características observadas e o que se sabe sobre a escola atual, não é difícil concluir que há um descompasso. Se a Geração Z são os alunos que estão na escola nos dias atuais e os profissionais, em sua maioria, que atuam com eles normalmente pertencem à Geração *Baby Boomers* ou Geração X, muito provavelmente as expectativas desses alunos, bem como dos professores, não estão sendo atendidas e, conseqüentemente, a escola não tem realizado sua função social.

3 A TECNOLOGIA COMO TERCEIRO ELEMENTO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Atualmente a tecnologia tem aparecido como um terceiro elemento na relação professor-aluno, pois a nova geração (geração Z) está cada vez mais conectada. A questão é que se pensarmos que só o aluno, na maioria das vezes, é quem acompanha os processos evolutivos e faz uso de ferramentas tecnológicas e o professor continua a fazer uso das mesmas metodologias de anos atrás, isso acaba por acarretar uma crise de gerações que dificulta a relação professor-aluno em sala de aula, o que conseqüentemente dificulta o processo de ensino e aprendizagem.

Neto e Franco (2010) descrevem muito bem essa realidade ao dizerem que

Muitos dos atuais professores nasceram num tempo em que a televisão era o principal meio de comunicação e que, como tal, provocou muitas mudanças em vários aspectos da vida em sociedade. Esses mesmos professores convivem hoje com crianças e jovens que estão, quase todo o tempo, numa realidade tecnológica e virtual muito mais avançada do que aquela que eles experimentaram em sua trajetória: internet, celulares, telecomputadores, *iPods*, *videogames* com gráficos magníficos, vídeos e televisores com alta definição e 3D, games jogados em rede na internet, redes sociais, etc. É natural que estas diferenças provoquem a emergência de problemas, desencontros e desafios que obrigam um permanente reinventar da formação e do trabalho docente. (NETO; FRANCO, 2010, p.12)

Levando em consideração que o professor é de uma geração diferente da do aluno, é comum que ocorram algumas divergências entre ambos. Entretanto, cabe ao professor se atualizar constantemente buscando entender ou pelo menos conhecer esse “novo mundo”. Muitos até fazem uso de ferramentas tecnológicas para fins pessoais, mas não os introduz em sua vida profissional. Mais que isso, discute-se aqui a importância da atualização dos cursos de forma-



ção de professores, pois o que muitas vezes acontece é: o professor é formado com base em materiais mais antigos e por alguém pertencente a uma geração diferente da dele (normalmente *baby boomers* – 1946 a 1964 e/ou geração X – 1965 a 1978) e vai atuar com outra geração (geração Y e/ou Z), o que resulta em uma não identificação na prática do que foi visto na teoria.

Sabe-se que o conflito geracional é por vezes inevitável e não se exclui aqui a importância que tem a troca entre as diferentes gerações, visto que novas ideias não surgem da inércia. Sendo assim, o interesse em aproximar-se do mundo do outro pode evitar enfrentamentos desnecessários que por vezes prejudica não só a relação entre o professor e aluno, mas também a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Devido à velocidade das informações e das transformações sociais, a escola e consequentemente os profissionais se deparam com novos desafios constantes. A imediatividade em que tudo acontece e o fácil acesso a informação tem causado até uma certa “insegurança” e “desconforto” ao professor, uma vez que os alunos podem contestar e questionar suas colocações a partir de acessos à internet. Discutindo sobre a consequência da tecnologia no âmbito educacional, um material disponibilizado pela Universidade Aberta e Integrada de Minas Gerais – UAITEC intitulado de “Novas características da educação a partir da consolidação das TICs: O professor e o material didático” afirma que

A principal consequência foi a mudança do perfil e, consequentemente, da atuação do protagonista da sala de aula: o professor. As posturas desse personagem como “o centro do saber” e dos alunos que aceitavam o conteúdo passivamente não cabem mais na atualidade. A democratização do acesso à informação, via internet, fez com que o professor revisse suas posições para se tornar efetivamente um novo profissional. (UAITEC, p.2)

Os alunos estão cada vez mais conectados e a necessidade de comunicação instantânea se faz ainda mais presente. Daí a necessidade de refletir sobre como utilizar as ferramentas tecnológicas de forma produtiva como mecanismo de auxílio às aulas teóricas, alterando ou inovando a prática pedagógica. Entretanto, de acordo com Levy (1999)

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de *acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização* que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno. (LEVY, 1999, p.174)



Portanto, para que a relação entre professor-aluno seja possível é indispensável, antes de tudo, perceber e aceitar que a sociedade está em constante transformação e que o homem como integrante social acompanha esse processo de mudanças. A partir dessa percepção crítica do social como um todo, torna-se mais fácil compreender o outro e suas necessidades, e a compreensão é o ponto principal para se evitar conflitos desnecessários.

A Era Digital é uma realidade e os “filhos” dela estão em todos os espaços sociais, principalmente na escola. Nas instituições e na academia, existem muitos profissionais que já perceberam essa mudança no público e a ineficiência do modelo tradicional de ensino-aprendizagem empregado até os dias atuais, bem como a formação defasada e porque não dizer “antiquada” que os profissionais da educação estão recebendo. Sendo assim, para Moran (2007)

Vivemos o paradoxo de manter algo em que já não acreditamos completamente, mas não nos atrevemos a incorporar plenamente novas propostas pedagógicas e gerenciais, mais adequadas à sociedade da informação e do conhecimento, para onde estamos caminhando rapidamente. (MORAN, 2007, p.16)

Ainda de acordo com o autor

Estamos diante de uma tarefa imensa, histórica e que levará décadas: propor, implementar e avaliar novas formas de organizar processos de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino, que atendam às complexas necessidades de uma nova sociedade da informação e do conhecimento. (MORAN, 2007, p.17)

Conclui-se, então, que a instituição escola vive um momento difícil, de transição e principalmente incertezas. O fato é que o descompasso existente entre o método aplicado, os profissionais que atuam e o perfil do aluno atual tem levado uma das instituições mais importantes no passado à decadência. De fato, assim como é comumente dito por muitos, “os tempos mudaram” e tal mudança precisa ser acompanhada. A escola não pode significar um mundo à parte, pelo contrário, a escola é – ou deveria ser – o local onde a realidade é representada.

Portanto, apesar de todas as dificuldades que existirão e os ajustes constantes que serão necessários, acreditamos que uma boa relação entre nativos e imigrantes digitais é possível sim, basta que um tenha o interesse de interagir com o outro e respeite as diferenças ideológicas que variam de acordo com cada geração. O profissional da educação do século XXI, independente da sua geração de origem, precisa atuar com um condutor do saber e ensinar aos seus alunos a extrair o máximo de informações relevantes do montante de notícias que eles têm acesso a todo



o momento, todos os dias. Há muito tempo o aluno não é mais uma “tábula rasa” e sobretudo hoje em dia, a relação existente entre professor e aluno tem que ser de parceria, troca.

CONCLUSÕES

Considerando que a educação é a principal ferramenta de desenvolvimento pessoal e social, ela não está desvinculada das mudanças que ocorrem na sociedade. Por esse motivo, é extremamente relevante refletir sobre os motivos que tem levado aos conflitos no ambiente escolar. Esses conflitos podem, de certa forma, acentuar os índices de repetência, evasão, indisciplina e até mesmo desencadeando distúrbios e transtornos emocionais, tal como a depressão. Ocasionalmente também, um distanciamento do aluno em relação a escola.

A partir da análise do Censo (2014) torna-se evidente que há um descompasso no processo de ensino aprendizagem, uma vez que 29.069.281 crianças foram matriculadas no Ensino Fundamental no Brasil em 2013, sendo 15.764.926 nos Anos Iniciais e 13.304.355 nos Anos Finais. Desses 13.304.355 matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, apenas 8.312.815 conseguem chegar ao Ensino Médio (MEC/INEP/DEED, 2014). Isso significa que 4.991.540 alunos não conseguem transcender o 9º ano de escolaridade, seja por repetência ou por evasão.

A falta de linearidade nos índices vem ocorrendo desde 2007, ano que se iniciou o recolhimento das amostras, em todos os seguimentos da Educação Básica. Tal declínio pode se dar por diversos fatores ligados ao modelo educacional obsoleto de cunho homogeneizador, tais como: formação de professores defasada, falta de atualização profissional, uso de metodologias tradicionais em sala de aula e principalmente a não identificação do espaço escolar, por parte do aluno, como um local de crescimento e conhecimento. Tais fatores podem ser os causadores de conflitos entre o professor e aluno, entre ensino e aprendizagem, entre o que se vive fora da escola e o que esta oferece, trazendo consequências para o processo educacional como o observado acima.

Nesse sentido, o presente estudo constatou-se que apesar de ter aumentado as possibilidades de ingresso nas instituições de ensino em todos os segmentos, as condições de permanência ainda são precárias. Dessa forma, para reverter essa situação seria interessante que os



profissionais ligados a educação se atualizassem constantemente, procurando conhecer os perfis de seus alunos, largando mão da postura homogeneizadora e trabalhando para melhor alcance das heterogeneidades presentes nas escolas, além do uso das ferramentas tecnológicas como formas de tornar as aulas mais atrativas e prazerosas.

Nos dias atuais, torna-se cada vez mais relevante refletir sobre os conflitos geracionais, as tecnologias e o novo perfil de alunos, pois os assuntos estão interligados, uma vez que é no ambiente escolar que esses conceitos se encontram constantemente, e se transformam em desafios diários para os profissionais da educação.

Assim, levando em consideração essa interligação, é imprescindível buscar novas formas de relação e de interação com o saber. Se os tempos são outros e os indivíduos mudaram, não há sentido algum continuar utilizando metodologias defasadas. É preciso uma pedagogia que contemple as formas de resolução e mediação dos conflitos, além de criação de novas metodologias que visem atender as necessidades desse perfil de alunos em constante movimento de transformação.

REFERÊNCIAS

- COELHO, N. N. **Literatura e leitura em tempos de internet**. In: *Via Atlântica*, São Paulo, n. 14, p. 75-80, Dez./2008.
- FAGUNDES, M. M. **Competência informacional e Geração Z: um estudo de caso de duas escolas de Porto Alegre**, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Biblioteconomia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília: O Instituto, 2014.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MELO, J. A. M.; SOUZA, L. F. **Geração Y nas organizações e os desafios para gestão de pessoas**. In: *Revista Negócios em Projeção*. v.3, n.2. Brasília. Novembro, 2012.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas – SP: Papyrus Educação, 2007.
- NETO, E. S.; FRANCO, E. S. **Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro**. In: *Revista de Educação do COGEIME*. v.19, n.36. São Paulo, Jan/Jun 2010, p. 9-25.



PEREIRA, C. S.; BLANES, M. L. B. **Choque de gerações no ambiente de trabalho: Geração Baby Boomers, X, Y, Z**, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração), Faculdade de Pindamonhangaba, São Paulo, 2014.

ROCHA, A. P. C.; MATOS, E. L. M. **Desafios tecnológicos frente aos nativos digitais**. *In: Internacional Journal of Knowledge Engineering*. v.3, n.6. Florianópolis, Jul/Nov 2014, p. 197-209.

SOUZA, C. H. M.; GOMES, M. L. M. **Educação e Ciberespaço**. 1ª. ed. Brasília: Usina das Letras, 2008.



O ESTADO DA ARTE DA AVALIAÇÃO: BANCO DE DADOS EM EDUCAÇÃO

ELLIOT, Ligia Gomes

Coordenadora do Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio
ligiaelliot@yahoo.com.br

LEITE, Ligia Silva

Professora Adjunta do Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio
ligialeite@terra.com.br

AGUIAR, Glauco da Silva

Professor Adjunto do Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio
glaucoaguiar@cesgranrio.org.br

456

RESUMO

Este artigo apresenta o desenvolvimento de uma pesquisa realizada por professores e discentes do Curso de Mestrado em Avaliação da Fundação Cesgranrio, que tem como objetivo construir um 'estado da arte' da área da Avaliação. Baseada em processo estruturado de busca que inclui a análise de artigos, com foco específico na área da Avaliação, essa pesquisa documental se deu a partir da consulta à base SciELO mediante a identificação de palavras-chave dos artigos catalogados. A proposta metodológica adotada considerou o caráter multidisciplinar do objeto e a combinação booleana na busca de palavras-chave. Delimitada ao período de 2001 a 2013 e à área da Educação, as publicações científicas selecionadas, com base em critérios pré-definidos, totalizaram 486 artigos, dando origem ao banco eletrônico de dados e-Aval registrando, dentre outras informações, título, autoria, ano de publicação, Qualis, etc. Esse banco já se encontra disponibilizado na página do Mestrado Profissional em Avaliação.

Palavras-chave: Avaliação; Estado da Arte; Banco de dados.

ABSTRACT

This paper presents the development of a research conducted by teachers and students of the Professional Master Program in Evaluation at Fundação Cesgranrio, which aims to build a 'state of the art' area assessment. It is based on a structured search process that includes analysis of articles, with a specific focus in the area of evaluation. This documentary research was performed based consulting the SciELO database by identifying keywords of cataloged items. The methodology adopted considered the multidisciplinary nature of the object and the boolean combination when searching for keywords. It was delimited by the period of time between 2001-2013 and to the area of education. The scientific publications selected, based on predefined criteria, totaled 486 articles, giving rise to the electronic database e-Aval that records, among other information, title, authorship, year of publication, Qualis (Capes Index). This bank is already available in the Professional Master Program in Evaluation at Fundação Cesgranrio's page.

Key-words: Evaluation; State of the art; Database.



INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado das atividades de pesquisa que um grupo de professores e alunos do Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio, na cidade do Rio de Janeiro, vem desenvolvendo desde o início de 2014. O seu objetivo é investigar, por meio de um processo estruturado de busca e análise, o **estado da arte** da área da Avaliação. Além da descrição do projeto de pesquisa, o trabalho apresenta também as etapas percorridas pela equipe para o desenvolvimento da primeira fase do estudo, realizada em um quadrimestre letivo. Trata-se de um estudo inovador, na medida em que pretende buscar artigos científicos da área da Avaliação, registrá-los em um banco de dados, disponibilizando-os para a comunidade acadêmico-científica. Oferece, desse modo, a oportunidade de que infinitos cruzamentos de informações possam ser realizados, possibilitando a leitura polissêmica da área de Avaliação e correlatas, a partir de dados sistematizados.

A construção deste banco de dados, ao mesmo tempo que impôs desafios à equipe e aguçou a curiosidade sobre o processo de construção e manutenção do banco, fez surgir a intenção de relatar o caminho percorrido por uma equipe de pesquisadores, que certamente incorreu em erros e acertos que poderão auxiliar outros pesquisadores e interessados na área da Avaliação. Essa intenção está sendo materializada nos artigos científicos que estão sendo escritos, registrando a trajetória da equipe, e que se pretende sejam disponibilizados para a comunidade acadêmico-científica interessada em empreitada semelhante.

Além disso, a oportunidade de compor uma equipe de pesquisa vinculada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação, como este da Fundação Cesgranrio, tem oferecido aos pesquisadores e, principalmente aos discentes, a experiência de entrar em contato direto com o conhecimento específico desta área, com a pesquisa bibliográfica, com as dificuldades enfrentadas pelos profissionais deste campo, bem como construir conhecimento na área da Avaliação.

O projeto foi planejado tendo como meta registrar e analisar a publicação científica da área da Avaliação, no território brasileiro, no período de 2001 a 2013, organizando informações sobre a mesma, de modo que, após sua análise, fosse revelado o estado da arte da área da Avaliação. A equipe decidiu construir e disponibilizar um banco de dados dinâmico,



que ofereça a possibilidade de ser alimentado continuamente, mesmo após a conclusão formal deste projeto.

A justificativa para esse tipo de trabalho, para além da construção de uma base de dados, reside na relevância que assume esse tipo de estudo denominado o “Estado da arte” na facilitação do acesso à informação e para tornar mais ágil qualquer tipo de investigação. É consenso que nos dias atuais, caracterizados por mudanças constantes e pela volatilidade da informação, a utilidade e credibilidade desses estudos, bem como a abrangência alcançada, são fundamentais para apontar caminhos e para o delineamento de um campo investigativo. Neste caso, em particular, espera-se com os resultados do estudo, seja possível identificar os aportes relevantes na construção da teoria que sustenta a área de avaliação e como essa tem sido aplicada na prática. Além disso, com a organização dos artigos científicos, viabilizar que se conheça experiências inovadoras bem-sucedidas e analisar contribuições de autores e avaliadores para a área de avaliação.

1. A GÊNESE DO PROJETO

A área da Avaliação é relativamente recente, estando em processo permanente de construção nos diferentes campos em que é aplicada. Assume, assim, características multi, inter e transdisciplinares que lhe agregam complexidade. Foi considerando esta dimensão que professores e discentes do Curso de Mestrado em Avaliação da Fundação Cesgranrio desenvolveram a presente pesquisa que tem por objetivo construir um ‘estado da arte’ da área da Avaliação. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental, baseada em processo estruturado de busca e análise de artigos, com foco específico na área da Avaliação. Os artigos, disponibilizados na base de dados SciELO, entre 2001 e 2013, foram analisados e organizados a partir de questões investigativas, de modo a possibilitar uma leitura polissêmica do *corpus* do estudo. Incluiu, como etapas principais, a seleção dos insumos da pesquisa, análise, resultados, conforme indicado por Vianna, Ensslin e Giffhor (2011).

No âmbito desta pesquisa a organização dos artigos se mostrou especialmente motivadora por três razões: a) pela proposta de constituir-se em uma ferramenta para agilizar o acesso de mestrandos a uma grande quantidade de estudos realizados na área de avaliação em diferentes campos; b) por familiarizá-los com teorias e metodologias de avaliação e c) por destacar aspectos que suscitem possibilidades de novas pesquisas na área. Cabe ressaltar



também que esse processo de construção assumiu, na dimensão pedagógica, um fator de aprendizado incontestado, em diversos aspectos. Particularmente, na capacitação do grupo para questões relacionadas às estratégias de busca, recuperação e registro de informação, imprescindível à formação de futuros mestres e novos pesquisadores.

1.1 Questões investigativas

A ideia é que o resultado desse cuidadoso e detalhado levantamento de informações para alimentação da base de dados e o posterior gerenciamento e acesso aos dados de estudos viabilize revelar o estado da arte da avaliação e, à luz do que for revelado, seja capaz de responder as seguintes questões investigativas propostas pela equipe do projeto:

- a) Qual é a evolução da área de Avaliação no período pesquisado?
- b) Como está distribuída a produção científica na área da Avaliação neste período quanto à temática, autoria, instituições envolvidas, regiões geográficas?
- c) Qual é a titulação dos autores da produção científica analisada?
- d) Qual é a distribuição do foco (teórico, relato de pesquisa ou relato de experiência) da produção científica analisada?
- e) Quais são os autores mais relevantes da área da Avaliação no Brasil no período de 2001 a 2013?

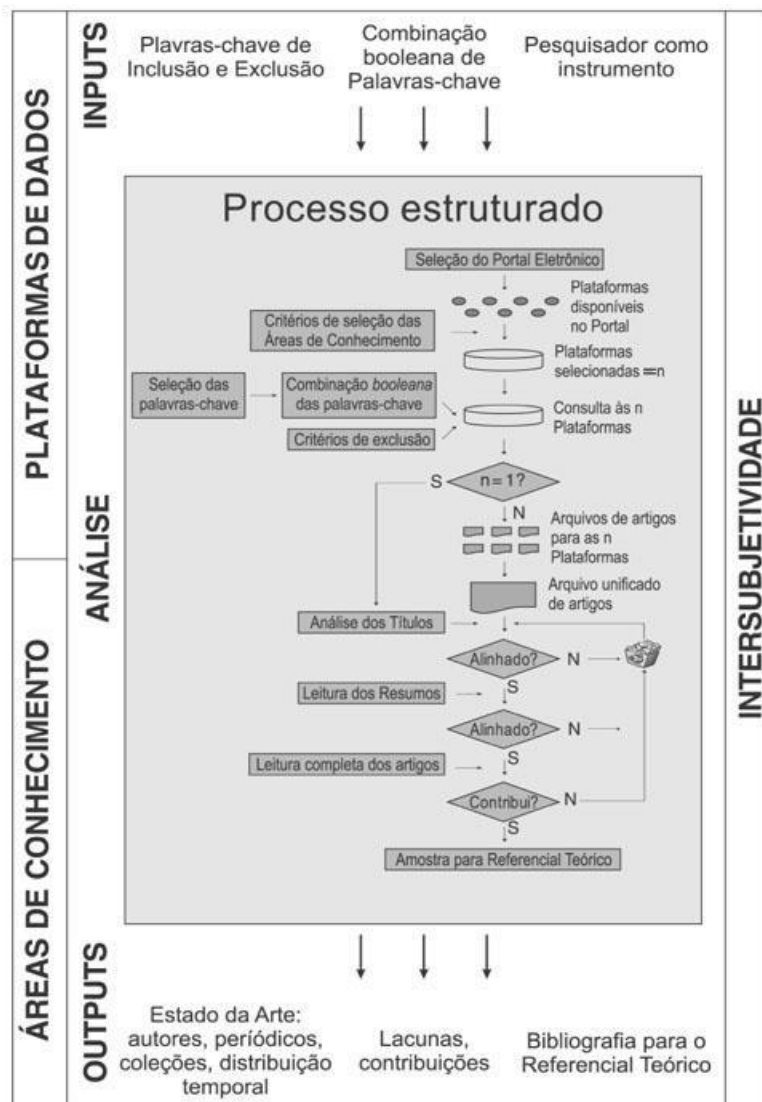
1.2 Metodologia

Para desenvolver a pesquisa optou-se por iniciar os estudos utilizando a metodologia de processo estruturado de busca de autoria de Vianna, Ensslin e Giffhorn (2011), complementada pela posterior análise do conteúdo dos artigos identificados.

Esta metodologia propõe as etapas ilustradas na Figura 1:



Figura 1 - Metodologia de processo estruturado de busca



Fonte: VIANNA; ENSSLIN; GIFFHORN (2011, p. 333)

- a) seleção da Plataforma de Dados;
- b) seleção das áreas do conhecimento específicas a serem pesquisadas;
- c) seleção das palavras-chave de inclusão e exclusão;
- d) seleção dos critérios de alinhamento e aderência dos artigos por meio da análise dos conteúdos (título e/ou resumo),
- e) análise de aderência dos títulos dos artigos, das palavras-chave e da leitura do resumo;
- f) identificação de artigos que necessitem ser descartados.



Os pesquisadores propuseram inicialmente a utilização das bases de dados da Plataforma SciELO¹, da Biblioteca Nacional, das Universidades Federais e das Editoras nacionais, a busca de artigos da área da Avaliação em periódicos e anais de Congressos, dissertações, teses e livros da área de Avaliação em formato digital ou impresso.

As atividades e reuniões realizadas, além das decisões tomadas na primeira etapa da pesquisa, ocorrida de 14 de janeiro a 6 de maio de 2014, consistiram em desenvolver cada etapa do modelo teórico proposto, acrescida da construção da base de dados e-Aval.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estudos, artigos e pesquisa sobre estado da arte foram consultados para embasar o planejamento e desenvolvimento desta pesquisa, de característica multidisciplinar. Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006), Teixeira (2006) foram os principais autores que orientaram estas etapas do trabalho. Seus artigos foram referência para se compreender o potencial de estudos sobre o estado da arte e delimitar o objeto desta pesquisa. A fundamentação na área de biblioteconomia, que orientou a busca das palavras-chave, a combinação booleana de palavras-chave, bem como o seu processo de indexação em bases de dados e, especificamente, na base de dados SciELO, foi orientada pela consulta a Pizzani (2012).

Na área da informática, as leituras orientaram a necessidade de identificação de campos específicos de registros dos dados coletados, a elaboração de planilhas para registro inicial dos dados e a consciência da complexidade do trabalho envolvido para a construção de um banco eletrônico de dados. Nesses aspectos, a equipe encontrou em Oliveira (2007) os subsídios necessários para se iniciar o desenvolvimento do banco eletrônico de dados e-Aval.

Foi utilizado também como referencial metodológico para desenvolvimento da pesquisa o processo estruturado de busca de autoria de Vianna, Ensslin e Giffhorn (2011), que envolve as etapas de seleção das áreas do conhecimento específicas a serem pesquisadas; seleção das palavras-chave de inclusão e exclusão; seleção dos critérios de alinhamento e aderência dos artigos por meio da análise dos conteúdos (título e/ou resumo), análise de aderência dos títulos dos artigos, das palavras-chave e da leitura do resumo; e identificação de artigos que necessitem

¹A Scientific Electronic Library Online (SciELO) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.



ser descartados. Uma vez selecionados e organizados os artigos identificados, procedeu-se, em quadrimestre letivo posterior, à análise do conteúdo dos artigos identificados.

2.1. Atividades desenvolvidas com base no referencial teórico-metodológico adotado

Foi consultada inicialmente a base de dados do SciELO, para pesquisa das publicações virtuais, da Biblioteca Nacional e das Editoras nacionais, para a publicação impressa e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e de bibliotecas de universidades federais, para dissertações e teses. Diante da grande quantidade de informações decidiu-se delimitar o campo de pesquisa para esta fase à área da Educação, alinhando com a formação predominante dos componentes da equipe e ainda devido ao fato de que se fosse estendido o levantamento, neste momento, para as áreas Social e de Saúde, tornaria o projeto inexecutável para um quadrimestre de aulas.

A equipe decidiu definir de 2001 a 2013 o período a ser pesquisado, visando descrever o estado da arte da área de Avaliação neste início de século XXI. Os anos a serem pesquisados foram distribuídos entre os alunos do grupo para que eles fizessem a busca dos artigos, inicialmente, utilizando somente a plataforma SciELO, para busca dos artigos virtuais a partir das palavras-chave identificadas pelo grupo.

A equipe de pesquisa, usando a técnica do *brainstorming*, levantou e sugeriu inicialmente 57 palavras-chave referentes à área da Avaliação e da Educação, que orientaram o início da pesquisa que foi dividida entre os membros da equipe por ano a ser pesquisado.

Dado início ao levantamento dos artigos científicos a partir das palavras-chave, a equipe se defrontou com o desafio de operacionalizar o registro das informações coletadas, de modo que pudessem ser utilizadas posteriormente. Assim sendo, foi sugerido para o encontro seguinte a apresentação de uma proposta de planilha para registro dos dados. A esta altura, o grupo percebeu a necessidade de criação de um sistema para a coleta e armazenamento de dados, em substituição à ideia de utilização de planilha. Decidiu-se, então, pela realização do sistema que foi desenvolvido por alunos do Curso de Computação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em pendência ficou a busca por um local para armazenamento do mesmo. Foi apresentada a primeira versão do formulário para registro dos dados coletados, com os campos para construção do sistema de coleta de dados.



Devido ao grande volume de dados identificados nos levantamentos realizados no SciELO e havendo ainda a necessidade de que estes dados fossem registrados no Banco de Dados em construção, a equipe decidiu limitar a pesquisa à base do SciELO, não estendendo o levantamento a outras bases de dados (INEP e Biblioteca Nacional), nem a outros tipos de produção científica (artigos impressos, dissertações e teses).

Ao ser realizada a primeira pesquisa, na base SciELO, para cada uma das palavras-chave identificadas pelo grupo foram encontradas as seguintes limitações: muitas palavras-chave não recuperaram artigos; artigos recuperados em duplicata, uma vez que mais de uma palavra-chave é empregada na indexação de cada artigo; muitos artigos não foram pertinentes à área da Educação. Foi então feito um refinamento das palavras-chave a nos procedimentos de busca, passando-se a utilizar o recurso booleano de “Avalia\$”.

Foi criado um *login* para identificar os usuários que teriam acesso ao sistema que estava sendo elaborado pelos alunos de Computação da UFRJ. Até aquele momento, o *Layout* do sistema não estava completo, mas uma parte da lógica sim. Ainda não era possível inserir dados no banco. Outro desafio: os dados que estavam sendo coletados e salvos em *Microsoft Word* não poderiam ser aproveitados automaticamente para o novo sistema, deveriam ser transferidos via *copy/paste* campo a campo para o sistema. Na ocasião foi feito contato com um engenheiro de sistemas, especialista em TI, indicado pela Fundação Cesgranrio. Ele iria disponibilizar um ambiente LAMP baseado em máquina virtual na *Amazon Web Services* (AWS) para que a aplicação que estava sendo desenvolvida fosse hospedada.

Diante das dificuldades para utilização do *Word* para armazenar os dados pesquisados, enquanto a base de dados não estivesse concluída decidiu-se utilizar uma planilha eletrônica, tipo *Excel*.

À medida que o trabalho evoluiu, o grupo tomou a decisão de construir um banco de dados eletrônico, batizado de e-AVAL, e se empenhou na escolha de um logotipo para o mesmo. O resultado foi o seguinte:

Figura 2 – Logotipo e título da base de dados





Em reunião com o engenheiro de informática foram decididas as características do site e-Aval, que seria hospedado no sistema da Fundação Cesgranrio, e as suas funcionalidades, tais como: registro dos artigos da área da Educação, opção de construção de gráficos a partir dos dados, entradas de busca, tipos de gráficos que o sistema deve disponibilizar para os usuários, filtragem de artigos por ano de registro, área geográfica.

Uma vez concluído o levantamento, registro na planilha e encaminhamento dos dados para inclusão no e-AVAL, e equipe se dedicou à elaboração de artigos resultantes da experiência de pesquisa.

No final de um quadrimestre letivo de trabalho, a planilha geral contou com 536 artigos que foram analisados mais uma vez pelo grupo com o objetivo de refinar a busca; nesta etapa foram eliminados os artigos que relatavam trabalhos realizados em outros países, ou que não se caracterizavam como artigo científico, embora estivessem na base SciELO. Como resultado obteve-se 486 artigos de Avaliação na área de Educação identificados na Plataforma SciELO.

O grupo realizou uma breve avaliação das atividades desenvolvidas e identificou que um dos maiores problemas encontrados durante a pesquisa em relação às palavras-chave foi o fato de a indexação dessas palavras ser feita pelo autor do artigo, nem sempre com clareza e precisão, resultando no registro de palavras nem sempre adequadas. Este fato resulta na existência de artigos da área de Avaliação e Educação que deveriam constar da base de dados e que não foram incluídos devido ao fato de não apresentarem nenhuma das palavras-chave que serviram de base para esta pesquisa.

Foram também apresentadas sugestões relevantes para a continuação da pesquisa, tais como:

- a) definir claramente o escopo dos trabalhos que serão pesquisados;
- b) apresentar ao grupo de pesquisadores a base de dados onde será realizada a pesquisa antes do início da mesma;
- c) não realizar a pesquisa por ano de publicação e sim por palavras-chave;
- d) a lista de palavras-chave ser reduzida, contendo aquelas que realmente são relevantes para recuperação de artigos;
- e) trazer a equipe de pesquisa atual para relatar para o novo grupo de pesquisa o processo pelo qual passaram;



f) convidar a bibliotecária do Curso de Mestrado da Fundação Cesgranrio para participar do próximo grupo.

Os encontros seguintes foram dedicados à produção dos artigos para sistematização dos resultados da pesquisa, além de troca de informações e esclarecimento de dúvidas. Durante este período foram trocados vários *emails* entre a equipe para análise da planilha que estava em construção.

No último encontro do quadrimestre foi realizada a apresentação final dos artigos elaborados pelos subgrupos para publicação, sendo que alguns ainda precisavam ajustes. Foi então marcado mais um encontro da equipe para fechamento dos trabalhos, uma vez que todos os participantes deveriam ler todos os artigos produzidos e emitir sua opinião. Após esta análise, foi sugerido que esta fase do projeto de pesquisa resultasse na publicação de um livro, o que foi aceito pelo grupo. Esta decisão resultou na necessidade de ajuste nos textos elaborados para que se constituíssem em capítulos de um mesmo livro, evitando assim repetição. Este projeto está em andamento, com dois dos quatro capítulos já redigidos.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

O resultado do primeiro ano de trabalho no projeto de pesquisa Estado da Arte de Avaliação foi a construção e disponibilização na página eletrônica da Fundação Cesgranrio, mais especificamente na página do Mestrado Profissional em Avaliação desta instituição do banco de dados construídos pelos professores e alunos pesquisadores. O site está disponível no endereço //mestrado.cesgranrio.org.br.

Nele estão disponibilizados os 486 artigos que podem ser acessados por diferentes categorias: título, autor, palavra-chave, resumo ou todos. Nele também é apresentada uma descrição de Quem somos, que é atualizada anualmente de acordo com a equipe que trabalha no projeto; Sobre o projeto, onde é apresentada uma descrição do mesmo e as regras para submissão de artigos que venham a integrar o e-aval de acordo com sugestões de membros externos à equipe; Pesquisa, que pode ser realizada por título, autor, palavra-chave, resumo ou todos; e Estatísticas, cuja aba oferece a possibilidade de construção de diferentes tipos de gráficos com as informações disponíveis.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser concluído o primeiro quadrimestre de trabalho, decidiu-se que as questões de pesquisa propostas seriam respondidas no quadrimestre seguinte, uma vez que a construção da base de dados e-AVAL assumiu protagonismo nas atividades desenvolvidas pelo grupo.

Assim, o principal resultado do trabalho neste período foi a disponibilização, no site do Mestrado da Fundação Cesgranrio, do banco de dados e-AVAL, construído a partir dos dados coletados no primeiro período da pesquisa Estado da Arte da Avaliação, utilizando o registro dos 486 artigos identificados.

O banco de dados oferece a possibilidade de se filtrar os artigos registrados por título, autor, palavra-chave, resumo e todos. Podem ser gerados gráficos da produção pesquisada por ano (de 2001 a 2013), tipo de gráfico (barras verticais, setores, setores 3D, setores), utilizando valores absolutos ou percentuais. Os gráficos podem também focalizar a totalidade dos dados, por ano, autor, palavra-chave, produção científica, área do conhecimento, tipo de publicação, forma de apresentação, estado em que foi publicado, região geográfica, país. Conclui-se que, a partir das inúmeras possibilidades oferecidas pelo e-AVAL, os interessados podem desenvolver trabalhos acadêmicos e científicos mediante a combinação dos recursos multidisciplinares disponibilizados por esta tecnologia.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, N. S. A. (2002) As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, V. 23, n. 79, p.257 – 272, ago 2002. Disponível em: http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-3302002000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 mar 2014.
- PIZZANI, L. et al. (2012) A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *In: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, V. 10, n. 1. Campinas: UNICAMP, jul./dez. 2012.
- OLIVEIRA, M.S. (2007) Desenvolvimento de aplicações de Banco de Dados. Laboratório de Inovação em Software. Campinas: UNICAMP / Ci&T, Instituto de Computação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.



ROMANOWSKI, J. P. e ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. *In: Diálogo Educacional*, V. 6, n.19. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, set. /dez. 2006, p. 37-50.

TEIXEIRA, R. C. (2006) O Estado da Arte: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo (1975-2000). *In: Cadernos de Pós-Graduação-educação*, V. 5, n. 1. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006, p. 59-66.

VIANNA, W. B; ENSSLIN, L.; GIFFHORN, E. (2011) A integração sistêmica entre pós-graduação e educação básica no Brasil: contribuição teórica para um “estado da arte”. *In: Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, V. 19, n. 71. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, abr./jun. 2011, p. 327 – 344.



OS DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS E AS QUEBRAS DE PARADIGMAS DA MODALIDADE EAD NO AUXÍLIO DA INCLUSÃO SOCIAL

BUSSADOR, Alessandra

Estudante de Especialização do Programa de Pós-Graduação UNICESUMAR

bussador@yahoo.com.br

468

INOCÊNCIO, Adalberto Ferdnando

Professor do Programa de Pós-Graduação UNICESUMAR

afinocencio88@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta e discute alguns desafios quanto ao uso das tecnologias utilizadas para o desenvolvimento do ensino à distância que garantem a implantação de ambientes educacionais virtuais, facilitando o acesso à formação acadêmica de nível superior, caracterizando a modalidade de ensino a distância. Visa-se, para isso, apontar algumas de suas diferenças por meio de um estudo dos índices de qualidade do ensino superior correspondentes aos resultados do ENADE-MEC. É abordada também a quantificação do crescimento do EAD avaliando o seu impacto econômico e a inclusão social que esta modalidade trouxe para a atual sociedade brasileira. Percebe-se que este tipo de modalidade é um potente mecanismo na inclusão social, ressaltando principalmente sua acessibilidade. Apesar desta flexibilidade, ainda são encontradas algumas limitações, como por exemplo, o grande número de excluídos digitais e a necessidade de ampla difusão do ensino a distância.

Palavras-chave: Qualidade de Ensino. Indicadores Educacionais. Inclusão Social. Tecnologias.

ABSTRACT

This article presents and discusses some challenges in the use of the technologies used for the development of distance learning to ensure the implementation of virtual educational environments, facilitating access to academic training at tertiary level, characterizing the type of education the distance. The aim is to do so, point out some of their differences through a study of higher education quality indices corresponding to the results of ENADE-MEC. It also addressed the quantification of EAD growth evaluating its economic impact and social inclusion that this modality brought to the current Brazilian society. It is noticed that this kind of sport is a powerful mechanism of social inclusion, particularly emphasizing its accessibility. Despite this flexibility, they are still found some limitations, such as the large number of digitally excluded and the need for wide dissemination of distance learning.

Key-words: Teaching quality. Education Indicators. Social inclusion. Technologies.



INTRODUÇÃO

Em um país como o Brasil que possui dimensões continentais, o ensino à distância (EAD) vem auxiliando no atendimento da grande demanda no ensino superior para jovens e adultos. Segundo Silva (2000), a dificuldade ao acesso ao ensino tradicional pode ter na modalidade EAD uma alternativa viável, pois com os avanços tecnológicos ligados a telecomunicação e a popularização da Internet possibilitam a disseminação do ensino à distância.

O objetivo desse trabalho é apresentar uma visão geral sobre as tecnologias mais utilizadas atualmente para realizar o EAD com um ensino de qualidade e discutir sobre o aumento da oferta dessa modalidade e seu impacto no crescimento econômico do país, fazendo surgir uma nova classe social que busca na educação à distância uma forma de ascensão social.

A discussão desse tema surge para responder a questão da comparação de qualidade de formação do alunado superior no ensino presencial e a distância, que no senso comum, tem-se a impressão que os alunos da modalidade presencial possuem melhor qualidade de ensino, mas, segundo Gois (2007), os resultados do ENADE dos alunos que ingressaram na modalidade EAD, na maioria das áreas, estão se saindo melhor que os estudantes que estão cursando da maneira tradicional. Para entender esta situação é que se propõem o presente estudo, avaliando, para a modalidade EAD, as ferramentas tecnológicas disponíveis, os resultados obtidos com a sua utilização e os impactos na sociedade. Contudo, não se visa, aqui, defender que nesta modalidade de ensino encontram-se as soluções para os inúmeros problemas que atravessam e, muitas vezes, determinam os setores educativos. Os desempenhos garantidos por esta modalidade, é importante que seja anunciado desde o início, contemplam somente uma parcela da população, uma vez que, para que este tenha êxito, faz-se necessário um investimento inicial em aparatos tecnológicos que escapam à renda de um grande contingente de brasileiros.

Este artigo está assim subdividido: no primeiro capítulo introduzir-se-á o tema a ser estudado, no segundo, terceiro e quarto capítulos serão apresentados a definição de ensino a distância, seu contexto histórico e indicadores educacionais e sociais no Brasil. No quinto e sexto capítulos abordar-se-ão as tecnologias utilizadas para desenvolver esta modalidade e seu impacto social na sociedade brasileira.



1. DEFINIÇÃO DE ENSINO A DISTÂNCIA

Chaves (1999) afirma que o ensino é uma atividade triádica que envolve: o ensinante, o aprendente e o conteúdo. De acordo com este autor, ensino a distância é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente (aquele que ensina) estão separados (no tempo e no espaço). Assim, para que o ensino à distância possa ocorrer, é necessário a intervenção de alguma tecnologia, para que possa haver a transmissão de dados, voz e imagens.

Há algumas discordâncias na utilização dos termos “educação a distancia” e “aprendizagem a distância”, utilizado com o mesmo significado de “ensino a distância”. Conforme CHAVES (1999, p. 2):

A educação, como a aprendizagem, é um processo que ocorre dentro do indivíduo, e, que, portanto, só pode ser gerado pela própria pessoa (ainda que em interação com os seus semelhantes, com a natureza, com a cultura ao seu redor).

O termo ensino à distância (EAD) é, de acordo com Chaves (1999, p. 4), “uma forma de utilizar a tecnologia na promoção da educação”. O autor afirma também que o termo distância pode ser empregado em relação ao espaço e ao tempo, definindo que o ensino pode ocorrer mesmo que o ensinante esteja separado tanto fisicamente quanto temporalmente do aprendente, atendendo suas necessidades. A educação e a aprendizagem acontecem onde quer que esteja o indivíduo que está se educando ou aprendendo. Exibido o conceito que orientou esta investigação, passa-se, agora, a apresentar alguns marcos históricos julgados como mais representativos para este estudo.

2 HISTÓRICO DO EAD E SUAS TECNOLOGIAS

Historicamente, a primeira tecnologia que permitiu o ensino à distância foi a escrita, realizada com as cartas de Platão e as epístolas de São Paulo. Posteriormente, foi ampliada com a tecnologia tipográfica, especialmente depois do aparecimento dos sistemas postais modernos, onde o livro impresso tornou-se foco do ensino por correspondência. Com o surgimento do rádio, da televisão e do computador, as possibilidades de ensino à distância foram ampliadas,



abrindo inúmeras oportunidades de EAD, que vão desde cursos de extensão, ensino fundamental e médio, até o ensino superior.

A convergência dessas tecnologias centralizado no computador permitiu a realização de atividades utilizando componentes audiovisuais e textuais, todos ao mesmo tempo, promovendo uma interação dinâmica e inovando o ensino a distância. Pode-se apresentar a evolução do ensino a distância conforme a tabela 1:

Tabela 1: Tecnologias utilizadas para o ensino a distância

Tecnologia	Época	Evolução do EAD
Imprensa	Século XV	Relevância na difusão do ensino a distância. Sua importância se deu principalmente pelo maior poder de reprodução de textos em relação as cartas. Foi o primeiro modo de ensino a distância em massa.
Rádio	Anos 20	Através do rádio foi possível levar as informações para localidades mais remotas, transmitindo assim o som de uma sala de aula.
Televisão	Anos 40	Possibilitou a transmissão de sons e imagens para o ensino a distância. Dessa forma, foi transmitido remotamente os componentes audiovisuais de uma sala de aula.
Computador + Telecomunicações	Anos 90	Foi realizado o envio de textos, imagens e sons para qualquer lugar distante, possibilitando que as informações ficassem disponíveis por tempo indeterminado, fazendo assim, que o acesso a informação fosse realizado no momento que o aluno desejar. Foi criado o acesso assíncrono e síncrono, criando uma maior interatividade ao acesso as informações.

Fonte: (SILVA, 2000)



O ensino à distância no Brasil iniciou com a criação do Instituto Rádio Monitor, em 1939 e com o Instituto Universal Brasileiro, em 1941. A partir das décadas de 50 e 60 apareceram as iniciativas profissionalizantes como o SENAC, SENAI e o SENAR. (SILVA, 2000)

Em 1970, começou o Projeto Minerva, com cursos transmitidos por rádio em cadeia nacional. No ano de 1980, a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional cria o programa de aperfeiçoamento do magistério de 1º e 3º graus. A partir da década de 90 cria-se o conceito de globalização, fazendo as transformações econômicas mundiais impulsionarem as dimensões sociais, culturais e políticas fazendo uma grande expansão dos cursos sequenciais e o EAD. (SOUZA; SILVA, 2014).

Para exemplificar o Desenvolvimento Histórico da EAD no Brasil, é apresentado um resumo na tabela 2:

Tabela 2: Resumo do desenvolvimento histórico do EAD no Brasil

Desenvolvimento Histórico do EAD no Brasil	
Ano	Descrição
1923/1925	Rádio Sociedade do RJ
1923	Fundação Roquete Pinto – Radiodifusão
1939	Marinha e Exército – cursos por correspondência.
1941	Instituto Universal Brasileiro – cursos por correspondência, formação profissional básica.
1950/1960	MEB – Educação de Base.
1967/1974	Projeto Saci/Inpe – teleducação via satélite, material de rádio e impresso, para ensino fundamental e treinamento de professores.
1970	Projeto Minerva – cursos transmitidos por rádio em cadeia nacional.
1976	Senac – Sistema Nacional de Teleducação, cursos através de material instrucional (em 1995, já havia atendido 2 milhões de alunos).
1979	Colégio Anglo-Americano (RJ) – atua em 28 países, com cursos de correspondência para brasileiros residentes no exterior em nível de 1º e 2º graus.
1979	UnB – cursos veiculados por jornais e revistas. Em 1989 transforma no Cead e



	lança o BrasilEAD.
1980	ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – programa de aperfeiçoamento do magistério de 1º e 3º graus.
1991	Fundação Roquete Pinto – programa Um Salto para o Futuro, para a formação continuada de professores do ensino fundamental.
1993	Senai/RJ – centro de EAD desenvolve cursos de Noções Básicas em Qualidade Total, Elaboração de Material Didático Impresso (16 mil alunos), cursos a distância para empresas na Argentina e Venezuela.
1996	Maior – Criação da SEED/MEC – Secretaria de Educação a Distância.
1996	Dezembro – Lei 9394 (LDB) – reconhece oficialmente a EAD no Brasil.
1997	PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação (SEED/MEC).
1997	Escola Brasil – programa de rádio AM/OC, ensino fundamental –FUNDESCOLA/MEC. __ e-proinfo – MEC desenvolve o ambiente de aprendizagem colaborativa online.
2000	Primeiras universidades credenciadas pelo MEC para oferecerem cursos a Distância.
2005	Lançamento do Programa Mídia-Escola, cujas atividades se iniciam em 2006.
2006	Sistema UAB – Universidade Aberta do Brasil é oficializado.

Fonte: (SOUZA; SILVA, 2014)

Apresentados estes adventos históricos, a próxima seção tem o propósito de mostrar, no mesmo sentido, alguns marcos na questão socioeducativa considerando a realidade brasileira.

3. INDICADORES EDUCACIONAIS E SOCIAIS DO BRASIL

O Brasil é diagnosticado como um país marcado pelas diferenças sociais, em que a educação é apontada como o meio mais eficaz para reverter esta situação. Segundo estimativas do IBGE para 2011, dos 190.755.799 de brasileiros, aproximadamente 8,5% estão em situação de pobreza extrema. Este número seria menos alarmante, não fosse a constatação que a maior parte da população (59,07%) está na região nordeste, correspondendo a 18,1% dos seus



moradores. Na região Norte são 6,7%, no Centro-Oeste são 4%, 3,4% da região Sudeste e 2,6% da região Sul. (SILVA, 2011)

Os dados levantados pelo INEP/MEC sobre o total de matrículas em cursos de graduação – Presenciais e a Distância pode ser observada na tabela 3:

Tabela 3: Total de matrículas em cursos de Graduação – Presenciais e a Distância

Região	Total
Sudeste	3.329.946
Nordeste	1.521.706
Sul	1.189.713
Centro Oeste	696.275
Norte	568.337
Total Geral	7.305.977

Fonte: INEP/MEC, 2013

Estes dados revelam as grandes diferenças das concentrações de alunos matriculados nas instituições de nível superior, compiladas pelo INEP/MEC em 2013 apontando que a maior concentração está na região Sudeste (46%), seguido da região Nordeste (21%), região Sul (17%), Centro-Oeste (9%) e finalizando com a região Norte (7%). (INEP/MEC 2013 – Processamento próprio)

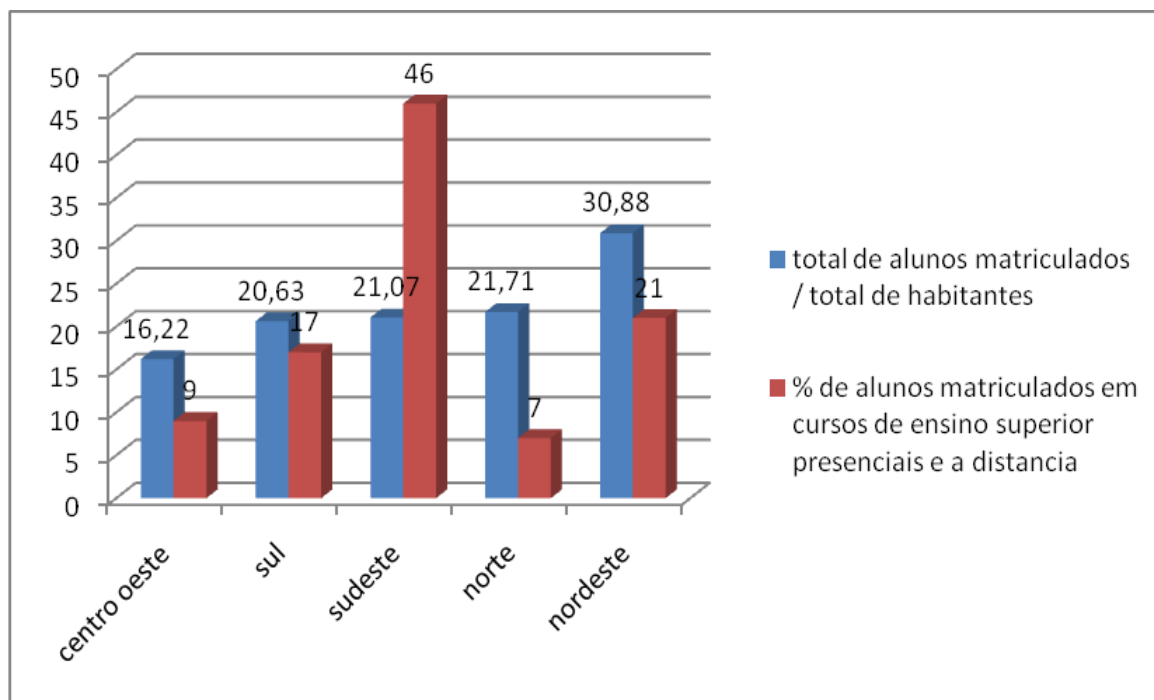
Analisando os dados acima em comparação ao total de habitantes em cada região, aparentemente apresenta o Nordeste em uma posição superior em relação às demais regiões. Entretanto, esta é a segunda região mais populosa do país (46.995.094 habitantes), perdendo somente para o Sudeste (70.190.565 habitantes), porém na região nordeste tem-se matriculado 1 aluno para cada 30,88 habitantes, enquanto na região sudeste tem-se 1 aluno para cada 21,07 habitantes, ficando a região Nordeste em último lugar no ranking de alunos matriculados em relação ao total de habitantes, retratando uma situação preocupante.

Numericamente, a região com o melhor índice é a região Centro Oeste (um aluno para cada 16,22 habitantes), seguido da região Sul com um aluno para cada 20,63 habitantes, em terceiro lugar vem a região Sudeste, em quarto a região Norte e por último a região Nordeste.



O gráfico 1 corresponde ao ranking de alunos matriculados por habitante em suas regiões:

Gráfico 1: Ranking de alunos matriculados em relação ao total de habitantes por região no Brasil



Fonte: IBGE 1996 e INEP/MEC 2013

Exposto esses dados e índices estatísticos que dizem respeito a uma condição macroestrutural da realidade brasileira com relação à sua realidade educativa, apresenta-se na próxima seção algumas mudanças nesse cenário, que ocorrem devido ao advento das tecnologias da informação.

4 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO (TICS) UTILIZADAS NO EAD

As tecnologias de informação utilizadas no EAD possibilitaram maior agilidade, controle e organização do processo pedagógico, tornando-o mais atrativo tanto para alunos quanto aos professores. Os recursos mais utilizados na atual conjuntura são: ambientes virtuais



de aprendizagem (AVA), fóruns, chats, blogs, vídeo-aulas, videoconferências e caixa de mensagens. (ALMEIDA; JUNIOR, 2014)

1. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)

São plataformas online que o aluno acessa para assistir a aulas e realizar suas atividades. Oferecem variedade de formatos de tarefas e a possibilidade de inserir conteúdos.

2. Foruns e chats

Essas ferramentas permitem a interação e o compartilhamento de informações entre os alunos e professores. Enquanto nos chats a interação entre aluno/professor e aluno/aluno ocorre em tempo real, nos fóruns esta participação não ocorre de forma síncrona. Esses recursos favorecem uma aprendizagem colaborativa, incentivando a construção do conhecimento através do debate e da troca de ideias.

3. Blogs

São páginas na internet cujo formato permite a criação e edição sem necessidade de conhecimento em programação. São utilizados para fornecer material complementar às aulas.

4. Video-aulas

É uma das formas mais comuns de apresentação de conteúdo na modalidade a distância. Essa é uma ferramenta que favorece o estilo de aprendizagem audiovisual da mesma forma que a aula atua no formato presencial.

5. Videoconferência

Esta ferramenta conecta alunos e professores usando o computador e uma webcam, através da transmissão simultânea de imagens e sons. Sua utilização favorece a interação e comunicação entre os participantes transmitindo os dados em tempo real.

6. Caixa de mensagens (e-mails)

A caixa de mensagens é utilizada entre os alunos e professores para trocar informações e também realizar o envio de materiais, como textos e imagens.



Entende-se aqui, que as TICS, da maneira com que foram apresentadas, podem ser usadas de diversas formas, auxiliando os objetivos e processos de ensino-aprendizagem. Conhecer seus formatos e funcionalidades permite uma adequação mais ampla e satisfatória de seus propósitos pedagógicos adaptando-se às necessidades dos estudantes do ensino a distância, desde que associados à profissionalização pedagógica e habilidades didáticas necessárias do profissional que os utilizará.

É verdade que, como uma limitação desta vertente, procede que relação custo-benefício das TICS necessita por parte das instituições de ensino um grande investimento tecnológico. O aluno que pretende utilizar desta modalidade, também necessita investir em tecnologias básicas, como um computador pessoal e conexão com a Internet. Esta situação, em um país em que a maioria da população não possui uma boa condição social, faz com que este ensino fique bastante limitado (FRANCO, 1999).

Os acessos a estas tecnologias devem ser difundidos, pois uma grande parcela da população brasileira não tem acessibilidade a essas ferramentas, não possibilitando o acesso ao ensino a distância, configurando um processo de exclusão digital e social.

Em compensação, as TICS auxiliam o ensino a distância minimizando os custos de deslocamento. Segundo SILVA (2000, p. 4) entre outras características, pode-se citar:

1. Interatividade: não há restrições de localização, sendo que o aluno pode acessar sua sala de aula em qualquer horário e local;
2. Ensino independente de tempo e lugar: seu alcance é limitado pela disponibilidade da Internet;
3. *Networking*: possibilita a troca de experiências, criando uma comunidade virtual;
4. Possibilidade de determinação do ritmo de aprendizagem: o aluno torna-se ativo sobre o ritmo de sua aprendizagem;
5. Redução de deslocamentos e custos: há uma diminuição dos deslocamentos dos alunos aos locais físicos de aula, fazendo com que também tenha economia de tempo e custos com os estudos (transporte, alimentação e hospedagem).



5 O ENSINO A DISTÂNCIA E A INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL

Usualmente, o ensino a distância é referenciado em relação à mediação tecnológica que é proporcionado pela utilização de TICS para o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, a flexibilidade de horários, o estudo construtivista e a separação física e temporal entre o ensinante e o aprendente.

Já a definição de inclusão social é um termo mais complexo e depende do contexto em que está inserido. No âmbito educacional, faz referência a inserção de pessoas na sociedade que se limitam na circunstância socioeconômica, preconceitos de raça, gênero, idade, deficiência física e instrução. (SILVA, 2011)

Nonato e Nonato (2012) afirma que a metodologia da educação à distância possui uma importância social, com alta relevância, permitindo desta forma acessar com mais facilidade, pois muitas pessoas, por morarem longe das instituições de ensino, não podem frequentar presencialmente, ou seja, diariamente a sala de aula, e com o ensino a distância se torna mais flexível, podendo decidir seu próprio ritmo de estudo.

A população brasileira cresce rapidamente, e:

[...] o acesso à educação presencial está cada vez mais difícil, então é necessário formação de uma nova cultura na sociedade que facilite as exigências para a formação, pois no ensino presencial a exigência de frequência obrigatória de 75% de aulas ministradas em países extensos como nosso requer mais espaços físicos construídos, qualificação profissional e desembolso de recursos financeiros pelo aluno (NONATO; NONATO, 2012, p. 3)

No entanto essas mesmas autoras afirmam que o ensino à distância veio auxiliar e contribuir com o progresso desta modalidade de educação, que inicia no ensino básico, seguindo às universidades, trazendo aos profissionais a formação continuada, para que um contingente amplo de pessoas tenha este acesso, isso só ocorre devido ao desenvolvimento dessas novas TICS.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumiu-se como primeira consideração desta investigação que a modalidade EAD tem potencial para se apresentar como um potente mecanismo para inclusão social em países como o Brasil, ressaltando principalmente suas vantagens na acessibilidade e flexibilidade, adaptando-se a disponibilidade de tempo do aluno e estimulando a construção do senso crítico a partir de um aprendizado colaborativo. Apesar dessas características, existem alguns problemas que devem ser apresentados para uma análise mais justa: o grande número de excluídos digitais e a necessidade de maior difusão da educação de qualidade nesta modalidade.

A maior vantagem do ensino a distância consiste na difusão do conhecimento, permitindo que pessoas de diversas idades, regiões brasileiras e classes sociais tenham o acesso à capacitação profissional capaz de inseri-los no mercado de trabalho, melhorando sua qualidade de vida.

O surgimento de novas tecnologias permitiu que o ensino a distancia fosse difundido proporcionando o acesso a educação, auxiliando no processo de aprendizagem e assimilação dos conteúdos, independente de sua localidade e posição social. No entanto, não basta que exista apenas o acesso a estas tecnologias, é necessário que o acesso dessas seja amplamente difundido.

Ainda é grande a parcela populacional brasileira que não têm acessibilidade a essas ferramentas, não possibilitando o acesso ao ensino a distância, configurando um processo de exclusão social e digital.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. JUNIOR, Alvaro M. Fernandes. *Ambientes de Aprendizagem em EAD*. NEAD – Núcleo de Educação a Distância do Centro Universitário de Maringá, Maringá, Paraná, 2014.

CHAVES, Eduardo O. C. *Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica*. Revista de Educação, PUC-Campinas, V. 3, n. 7, p. 29-43, Novembro, 1999.



FRANCO, M. A. *Educação a distância e projeto pedagógico*. Revista de Informática, Campinas-SP, 01 nov. 1999.

GOIS, Antônio. *Aluno a Distância vai melhor no ENADE*. 2007. Disponível em: http://www.abt-br.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=428:aluno-a-distancia-vai-melhor-no-enade&catid=30:educa-a-distia&Itemid=80. Acesso em: 05 out. 2015.

IBGE. Departamento de População e Indicadores Sociais. Divisão de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica. *Projeto UNFPA/BRASIL (BRA/98/P08) - Sistema Integrado de Projeções e Estimativas Populacionais e Indicadores Sócio-demográficos*. 1996. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/tabela1.shtm>. Acesso em: 6 out 2015.

INEP/MEC. *Sinopse Estatística da Educação Superior, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Ministério da Educação*, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 5 out 2015.

NONATO, Helena; NONATO, Ernestina. *Educação à Distância: Vantagens e desvantagens*. 2012 Goiás: Periódicos Instituto de Informática. Universidade Federal de Goiás. Disponível em:

<http://www.portal.inf.ufg.br/espinfedu/sites/www.inf.ufg.br/espinfedu/files/uploads/trabalhos-finais/Artigo%20EAD.pdf>. Acesso em: 06 out 2015.

SILVA, Ana Catarina Lima. *Um panorama do ensino de graduação a distância no Brasil*. 2000. Disponível em: <http://www.ccuec.unicamp.br/revista/infotec/artigos/anacatarina.html>. Acesso em: 05 out. 2015.

SILVA, Fabiana Santos da. *EaD e Inclusão Social: Desafios e Possibilidades no Cenário Brasileiro*. II ENINED - Encontro Nacional de Informática e Educação ISSN: 2175-5876. 2011. Disponível em: http://www.inf.unioeste.br/enined/anais/artigos_enined/A5.pdf. Acesso em: 10 nov. 2015.

SOUZA, Marcia M. P. SILVA, Willian V. K. M. *Fundamentos históricos da educação a distância*. NEAD – Núcleo de Educação a Distância do Centro Universitário de Maringá, Maringá, Paraná, 2014.



GESTÃO DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR EM ITABORAÍ/RJ: OS DESAFIOS NA CAPTAÇÃO E RETENÇÃO DE ALUNOS

PANDEFF, Pando Angeloff

Professor Titular IV da Faculdade Itaboraí - CNEC
Coordenador do Curso de Administração de Empresas
Doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense - UFFPOS GEO 2014.
pando_angeloff@yahoo.com.br

CASTELO BRANCO, Natália

Professor Titular IV da Faculdade Itaboraí – CNEC
Doutorando do Programa de Pós Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal
Fluminense
netybranco@gmail.com

MORAIS, João Marcos Divino de

Graduado em Administração de Empresas pela Faculdade Itaboraí - CNEC
joaomarcosdivino@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo busca analisar a Gestão de instituições de Ensino Superior em Itaboraí/RJ, a partir dos desafios na captação e retenção de alunos. Toma como base os referenciais teóricos norteadores sobre Educação e Ensino Superior no Brasil, resgatando ainda a história e a evolução do sistema educacional. Considera ainda, além das publicações de diversos autores, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) e o relatório da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), buscando assim o entendimento sobre o perfil da educação superior com recorte para o Município de Itaboraí/RJ. Busca assim o entendimento sobre as forças que interferem no mercado de educação superior e como as estratégias de negócio estão sendo empreendidas pelas instituições no município para captar e reter “clientes”. Os resultados obtidos permitiram estabelecer o perfil dessa competição e ainda formular sugestões para adequação das estratégias em curso.

Palavras-chave: Ensino Superior. Gestão Estratégica. Itaboraí/RJ

ABSTRACT

The present study aims to analyze the Management of Higher Education institutions in Itaboraí/RJ, from the challenges in attracting and retaining students. Takes as its basis the theoretical frameworks guiding on Education and Higher Education in Brazil, still recovering the history and evolution of the educational system. Considers, in addition to the publications of several authors, the Law of Guidelines and Base for National Education (LDB) and the report of the Higher Education of National Institute of Educational Studies and Research (INEP), looking for the understanding of the profile of higher education with cutout for the Municipality of Itaboraí/RJ. Search thus the understanding of the forces that affect the market of higher education and how the business strategies are being undertaken by the institutions in the city to attract and retain "customers". The results obtained allowed us to establish the profile of competition and even make suggestions for appropriateness of strategies in course.

Key-words: Higher Education. Strategic Management. Itaboraí/RJ



INTRODUÇÃO

O presente estudo busca analisar a Gestão de Instituições de Ensino Superior (IES), a partir dos desafios na captação e retenção de alunos. Toma como base os referenciais teóricos norteadores sobre Educação e Ensino Superior no Brasil, resgatando ainda a história e a evolução do sistema educacional. Além disso, realizou-se uma pesquisa quantitativa realizada com potenciais ingressantes no ensino superior buscando o entendimento sobre o perfil da educação superior com recorte para o Município de Itaboraí/RJ.

Apresenta o entendimento sobre as forças que interferem no mercado de educação superior e como as estratégias de negócio estão sendo empreendidas pelas instituições no município para captar e reter “clientes”, que se justifica em função das mudanças no quadro econômico e social em curso e os desafios impostos no processo de formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

1. A EDUCAÇÃO E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ORIGEM E EVOLUÇÃO

A história da educação no Brasil, segundo Bello (2001), tem um início, meio e fim, que fica bem delimitada devido a rupturas marcantes e de fácil compreensão na análise histórica, podendo-se dizer que a educação no Brasil evolui em “passos” desordenados, seguindo diversas direções que devem ser entendidas.

No período inicial, que corresponde de 1808-1898, o padrão de desenvolvimento da educação era orientado para formação profissional e o Estado possuía controle total sobre o sistema educacional.

Com a chegada dos portugueses ao novo território, em 1808, tem início a constituição do sistema de ensino superior no Brasil onde se incorporam traços próprios da educação Européia. Neste mesmo ano são criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia, em Salvador (atualmente Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia) e de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro (hoje, a atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia de Guarda Marinha, também no Rio de Janeiro.

Já em 1810, é fundada a Academia Real Militar, que se transformou em Escola Central, depois Escola Politécnica, hoje Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio



de Janeiro e em 1814, é criado o curso de Agricultura e, em 1816, a Real Academia de Pintura e Escultura.

Para atender as necessidades da Coroa Portuguesa no Brasil, D. João VI criou e implementou as Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, além do Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia (BELLO, 2001)

Após o período colonial, entre 1889 e 1918, 56 (cinquenta e seis) novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país. Neste novo momento, inicia-se a descentralização do ensino superior, promovendo uma ampliação e diversificação do sistema.

A Universidade do Pará surge apenas em 1912 com a iniciativa de forças locais, estabelecendo-se apenas por 03 (três) anos. Com o Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920, oficialmente a Universidade Rio de Janeiro, a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro é criada. Contudo a primeira Universidade Brasileira é criada efetivamente, somente em 1934 em São Paulo.

Entre as décadas de 50 e 70, mais precisamente em 1961 com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394/96, se consolida o processo de descentralização do ensino superior, e quando se identifica a criação de diversas Universidades Federais em todo Brasil.

Nos anos 90, com as grandes mudanças em curso em todo mundo, a partir do processo conhecido como “globalização”, o Brasil abriu o mercado para a indústria internacional, buscando se adequar às novas realidades econômicas e das relações comerciais entre as nações e às oportunidades para o crescimento no país, sendo fruto da livre concorrência que melhorou processos e a qualidade de produtos e serviços até então produzidos.

Com a LDB se promoveu a ampliação do acesso ao ensino superior, aumentando a concorrência em um mercado até então estagnado e carente de oportunidades. Com o grande número de novas instituições de ensino como: universidades, centros universitários, institutos e faculdades integradas ou isoladas, estas tornaram o ensino superior mais acessível em diversos aspectos, especialmente no que se diz respeito ao preço das mensalidades. Essas novas instituições, desobrigadas inicialmente das práticas de ensino-pesquisa-extensão e da disposição de professores em tempo integral, puderam oferecer o ensino superior a preços mais viáveis para grande parte da população (QUEIROZ, 2003)



A partir da 1990 pode-se verificar que as barreiras anteriormente existentes são superadas com a adequação das instituições às novas regras da educação superior, ampliando a disputa de mercado e onde o ensino passa a ser considerado também mais um negócio para as organizações.

Segundo o relatório da educação superior (2014) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1996 no Brasil havia 922 Instituições de Ensino Superior com a oferta de 6.644 cursos em todo território, das quais 711 eram de caráter privado, o equivalente a 77,11% das instituições de ensino superior.

Já em 2004, passados apenas oito anos, os números saltam para 2.013 instituições com 18.644 cursos oferecidos em todo Brasil, das quais 1.401 eram privadas, o equivalente a 69,60% das instituições de ensino superior, indicando para uma maior participação das instituições públicas.

Mais especificamente no estado do Rio de Janeiro em 1996 eram oferecidos 693 cursos e 1.485 em 2004, indicando para uma ampliação na oferta de cursos da ordem de 114,00% no mesmo período.

1.1. A educação superior atualmente

Na Constituição Federal de 1988 (CF-88), em seu art. 5º, fica estabelecido que, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

O ensino, por sua vez, deverá ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com coexistência de instituições públicas e privadas; garantindo a gratuidade e gestão democrática do ensino público (CF-88, art. 206, inciso I a VII).

Ainda com base na CF-88, os sistemas de ensino, no Brasil, são organizados em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal (art. 211, § 1 a 4): à União, cabe a organização do sistema de ensino federal e dos Territórios, financiando as instituições públicas federais e exercendo, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; aos Municípios cabe a responsabilidade de atuarem, prioritariamente, no ensino fundamental e na



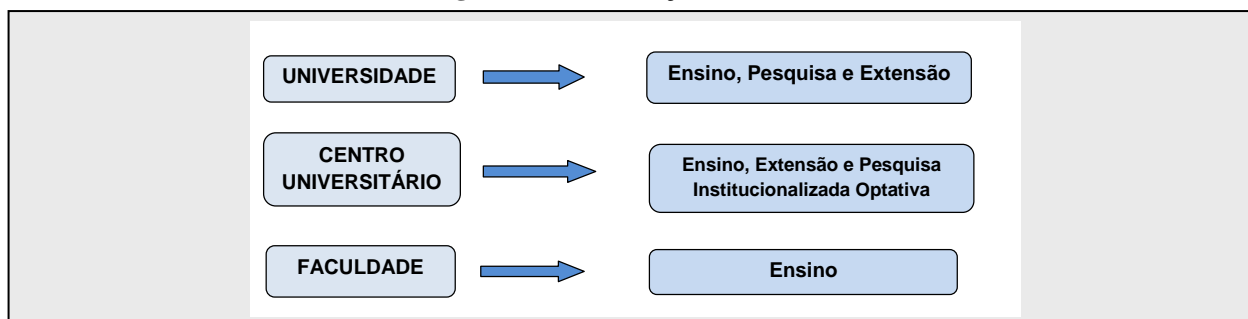
educação infantil; os Estados e o Distrito Federal atuam principalmente no ensino fundamental e médio definindo formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. Nos últimos anos, Estados e Municípios passaram a atuar, também, no nível superior.

A educação superior no Brasil possui, hoje, um sistema complexo e diversificado, com instituições públicas e privadas que oferecem diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde os cursos de graduação até cursos de pós-graduação de nível lato e stricto sensu.

1.2. Classificação das IES

Segundo o portal do Ministério da Educação (MEC), o ensino superior atualmente no Brasil é ofertado por universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica. Existem três tipos de formação em que o cidadão pode escolher: o bacharelado, a licenciatura ou formação tecnológica.

Figura 1 – Classificação Acadêmica



Fonte: Adaptado de portal do MEC (2015)

Segundo o MEC, os alunos podem escolher de que forma desejam estudar, presencial ou ensino a distância (EAD). Presencialmente o aluno deve ter, no mínimo, 75% frequência nas aulas e avaliações. Na modalidade de EAD, os alunos estudam através de livros, internet, dentre outros materiais. A presença em sala de aula não é necessária. Ainda, existem cursos semipresenciais, que é a junção das duas modalidades supracitadas, com aulas em sala e também à distância.

Quanto à organização administrativa, segundo o MEC, as IES podem ser públicas (vinculadas aos governos federal, estadual ou municipal) ou privadas. Sendo as IES particulares



podendo ser classificadas como instituições privadas com fins lucrativos (particulares em sentido estrito) ou privadas sem fins lucrativos. As instituições sem fins lucrativos podem ser Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas.

1.3. Avaliação das IES

A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), órgão do MEC, é a unidade responsável por garantir que a legislação educacional seja cumprida para garantir a qualidade dos cursos superiores no Brasil.

A qualidade dos cursos de graduação no país é medida pelo INEP e o MEC utilizando o Índice Geral de Cursos (IGC), publicado uma vez por ano após a divulgação dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). O IGC utiliza como base uma média dos conceitos de curso de graduação da instituição, ponderada a partir do número de matrículas, mais notas de pós-graduação de cada instituição de ensino superior.

Segundo o manual do ENADE (2014, p. 7):

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. O SINAES é composto ainda pelos processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional que, junto com o ENADE, formam um ‘tripé’ avaliativo que permite conhecer em profundidade o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e instituições de educação superior (IES) de todo o Brasil.

O objetivo do ENADE é conferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação.

Ainda, segundo o portal do INEP (2015):

A avaliação Institucional é um dos componentes do Sinaes e está relacionada à melhoria da qualidade da educação superior; à orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; e ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.



Esta avaliação institucional se divide em Autoavaliação Institucional e Avaliação externa. A **Autoavaliação** é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da Autoavaliação institucional da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Já a Avaliação externa é realizada por comissões designadas pelo Inep e tem por referência os padrões de qualidade para a educação superior divulgado nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações. Este processo orienta-se por uma visão multidimensional que busca integrar suas naturezas formativa e de regulação numa perspectiva de globalidade.

Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo toma como base os principais conceitos e características sobre a educação superior no Brasil e que foram levantados a partir de uma revisão bibliográfica levando em conta os principais autores que versam sobre o tema em livros e artigos diversos.

De forma complementar são utilizados dados estatísticos do Relatório da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), elementos coletados no Estudo Socioeconômico 2014 do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ), dentre outros. Também utilizasse de informações gerais sobre a educação a partir de sites governamentais e de fontes oficiais consultados durante o desenvolvimento do estudo.

Para ampliar a fundamentação necessária, o estudo leva em conta ainda o desenvolvimento de pesquisa quantitativa realizada junto aos alunos concluintes do ensino médio, potenciais ingressantes no ensino superior e que moram no município obtendo uma amostra destes estudantes das redes públicas e privadas. Foram aplicados 466 questionários individuais dentro das escolas e nas proximidades em horário escolar. Foram realizadas visitas as escolas em horário de aula para a aplicação dos questionários e nas proximidades das escolas. A partir desta, apresentando ações de gestão estratégicas para as IES.



Os dados gerados na pesquisa são analisados e seus resultados sustentaram as conclusões do estudo com base na proposta inicialmente apresentada e permitiram sugerir alternativas estratégicas que podem ser utilizadas pelas instituições locais.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

A pesquisa foi coordenada pela Prof. Ms. Natália Castelo Branco, professora da FAI e FACNEC e a equipe de campo foi composta por alunos do 2º período do Curso de Administração e 3º período do Curso de Ciências Contábeis da FAI, tendo sido realizada no primeiro e segundo semestre do ano de 2014.

O estudo analisa os resultados da pesquisa que focou no conhecimento dos alunos sobre as instituições existentes no Município e nas suas perspectivas a partir do ensino médio da rede de educação em relação a dar continuidade aos seus estudos após término deste ciclo. As escolas de ensino médio, onde os questionários foram aplicados, pode ser observada na tabela a seguir.

Tabela 1 – População da aplicação dos questionários

ESCOLAS	Nº DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS
C. E. Hilka de Araujo Peçanha	30
C.E. Visconde de Itaboraí	30
CIEP453 Dr. Milton Rodrigues Rocha	30
C. E. Salvador de Mendonça	75
C. E. Francesca Carey	30
CIEP 130 Dr. Elias de Miranda Saraiva	106
CIEP 308 Pascoal Carlos Magno	45
CIEP 424 Pedro Amorim	45
CIEP 050 PABLO NERUDA	15
Colégio Juliana Cardoso	15
Jovens de 16 a 18 anos	45
Total	466

Fonte: Adaptado de CNEC - Faculdade Itaboraí (2014)

A partir dos resultados apurados são apresentadas as avaliações das tendências do alunado e recomendações para as IES no que diz respeito à sua gestão, em particular sobre os aspectos de captação e retenção de alunos.



A pesquisa foi realizada com o uso de metodologia quantitativa através da técnica de survey com a população de alunos entre 16 a 59 anos que estavam cursando o último ano do ensino médio.

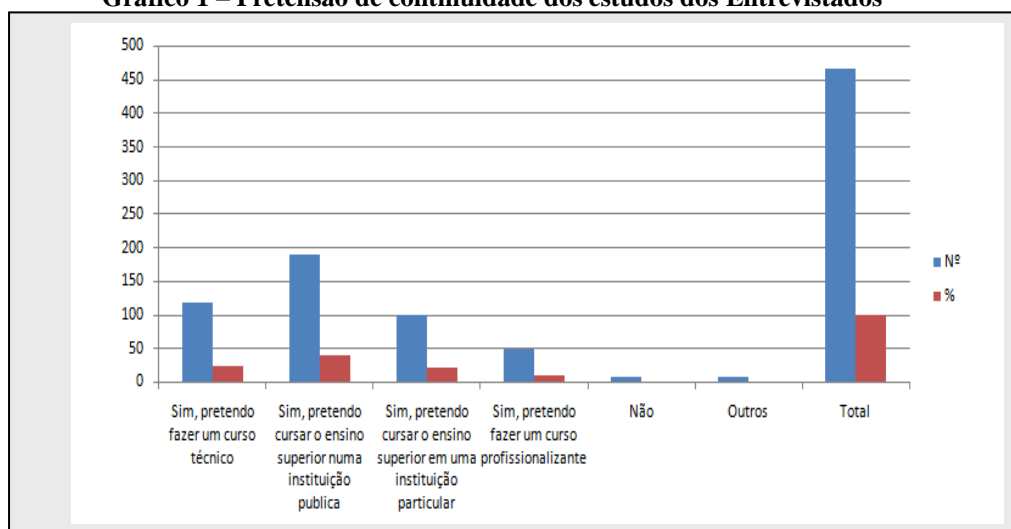
Foram aplicados 466 questionários individuais nas dependências de 10 (dez) escolas das vinte e nove existentes nas proximidades das mesmas, em horário em que as aulas ocorriam, representando 34% do número total de unidades escolares de ensino médio, estando às mesmas localizadas nos distritos de: Itaboraí, Itambí, Visconde de Itaboraí, Cabucú e Manilha de forma a garantir maior abrangência e representatividade da amostra.

Em umas das questões do questionário verificava a pretensão de continuidade dos estudos.

Tabela 2 – Pretensão de continuidade dos estudos dos Entrevistados

PRETENSÃO DE CONTINUIDADE DOS ESTUDOS APÓS CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO	Nº	%
Sim, pretendo fazer um curso técnico	117	25,1
Sim, pretendo cursar o ensino superior numa instituição publica	188	40,3
Sim, pretendo cursar o ensino superior em uma instituição particular	98	21,0
Sim, pretendo fazer um curso profissionalizante	49	10,5
Não	8	1,7
Outros	6	1,3
Total	466	100,0

Fonte: Adaptado de CNEC - Faculdade Itaboraí (2014)

Gráfico 1 – Pretensão de continuidade dos estudos dos Entrevistados

Fonte: Adaptado de CNEC - Faculdade Itaboraí (2014)



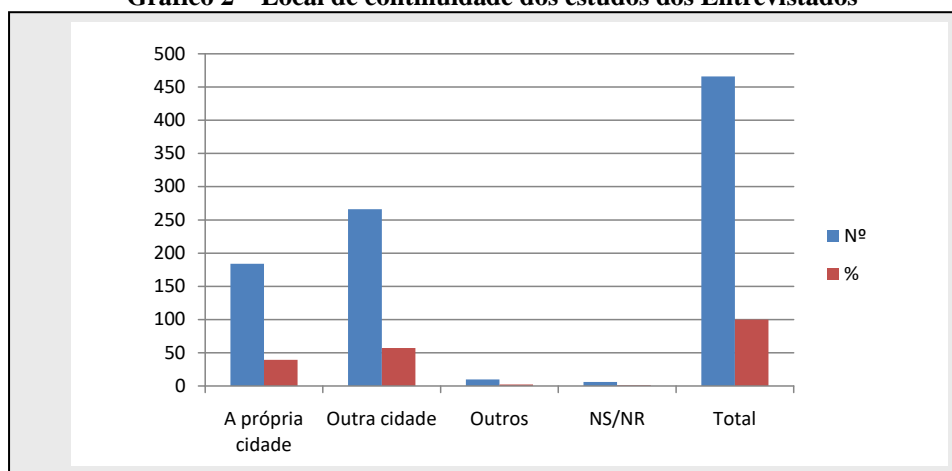
Dos entrevistados, 40,3% pretendem cursar o ensino superior em uma instituição pública, enquanto 25,1% pretendem fazer um curso técnico, já 21,0% preferem cursar um ensino superior em uma instituição particular e os restantes pretendem fazer um curso profissionalizante ou outras atividades totalizando estes 11,8% dos entrevistados e 1,7% não pretendem dar continuidade nos estudos.

Ainda, em outra questão referente o local de continuidade dos estudos.

Tabela 3 – Local de continuidade dos estudos dos Entrevistados

LOCAL DE CONTINUIDADE DOS ESTUDOS	Nº	%
A própria cidade	184	39,5
Outra cidade	266	57,1
Outros	10	2,1
NS/NR	6	1,3
Total	466	100,0

Fonte: Adaptado de CNEC - Faculdade Itaboraí (2014)

Gráfico 2 – Local de continuidade dos estudos dos Entrevistados

Fonte: Adaptado de CNEC - Faculdade Itaboraí (2014)

Dos entrevistados, 57,1% pretendem estudar em outra cidade e 39,5% pretendem continuar seus estudos em sua própria cidade, outros e não responderam somaram 3,4%.



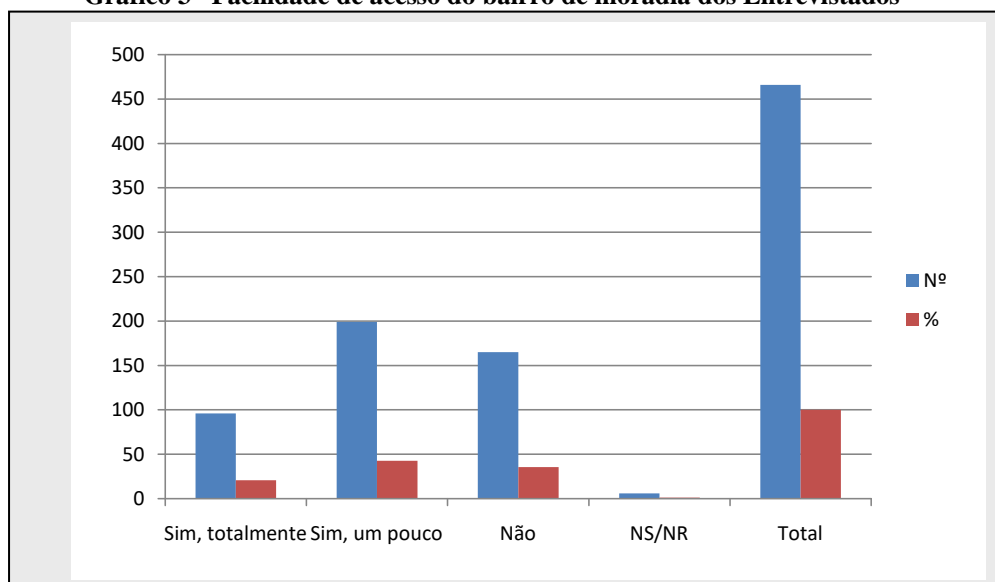
Também, outra questão referente a facilidade de acesso do bairro de moradia à uma IES.

Tabela 4 – Facilidade de acesso do bairro de moradia dos Entrevistados

FACILIDADE DE ACESSO	Nº	%
Sim, totalmente	96	20,6
Sim, um pouco	199	42,7
Não	165	35,4
NS/NR	6	1,3
Total	466	100,0

Fonte: Adaptado de CNEC - Faculdade Itaboraí (2014)

Gráfico 3– Facilidade de acesso do bairro de moradia dos Entrevistados



Fonte: Adaptado de CNEC - Faculdade Itaboraí (2014)

Dos entrevistados, 42,7% disseram que sua residência tem um pouco de facilidade de acesso a uma IES, 35,4% disseram que não tem facilidade de acesso a uma IES e 20,6% tem plena facilidade no acesso a uma IES e 1,3% não responderam.

3.1. Análise de resultados

Observando a pesquisa em um todo, destina-se a promover a análise e discussão dos



resultados da pesquisa desenvolvida e buscar identificar se as estratégias utilizadas pelas IES estão adequadas ou se demandas ajustes, sendo objeto de indicação ao final do estudo.

Avalia ainda o perfil dos clientes e potenciais clientes e quais as condicionantes determinam seu ingresso nas instituições em Itaboraí ou se irão se deslocar a outros municípios em busca de outros cursos e instituições, determinando assim a capacidade de captação local e influenciando em suas estratégias.

Através da análise de dados da amostra, é possível observar que existe equilíbrio em termos de gênero dos entrevistados, sendo quase a totalidade composta por jovens na faixa etária de 16 a 24 anos e em geral, solteiros, o que possibilita inferir que sua renda pode ser revertida para estudos.

A população entrevistada tem, em sua maior parte, renda familiar de um a três salários mínimos, a maioria pretende prosseguir os estudos no ensino superior e ao final do curso pretendem estar ganhando de três a sete salários mínimos.

Analisando os resultados das questões 4, 5 e 6, o resultado demonstra que tais alunos pretendem prosseguir seus estudos no ensino superior para assim melhorar a renda familiar e por consequência, a qualidade de vida.

Considerando as questões 7 e 8, a maioria pretende estudar em outra cidade pela oferta de cursos que no município não são disponibilizados, sendo que mais de 75% dos entrevistados não tem facilidade no deslocamento a uma instituição pública ou privada de ensino superior fora do município.

O resultado obtido mostra que há certo preconceito cultural por parte dos moradores de Itaboraí em continuar seus estudos na própria cidade e também pela falta de conhecimento das IES existentes no município. Porém, mais de 39% pretendem permanecer estudando em Itaboraí.

A análise das questões 9 e 10 demonstra que tanto os alunos como seus amigos e familiares consideram que cursar o ensino superior é muito importante.

Isso visto que nas questões seguintes, 11 e 12, como são, em sua maioria, jovens que possuem uma dependência de seus pais e que os pais destes, cerca de mais de 80%, não tem formação superior, indicando assim que, caso os entrevistados optassem em cursar o nível superior em uma instituição particular teriam a ajuda dos pais, pois estes são mais sensíveis por não terem tido a oportunidade que os filhos hoje têm de cursar o ensino superior, conforme



verificada esta importância dada ao ensino superior pelos pais dos entrevistados. A partir desses resultados parte-se para o planejamento estratégico para IES.

O planejamento estratégico tem como conceito geral a busca pela sobrevivência e o sucesso das organizações e sendo dependente da sua harmonia com o ambiente. As IES do município de Itaboraí, como qualquer outra organização, enfrentam mudanças que serão determinadas como ameaças e oportunidades que o mercado impõe, levando em conta sempre seus pontos fortes e fracos.

As faculdades FAI e FACNEC têm por pontos fortes suas localizações, no centro da cidade facilitando, assim, o acesso ao transporte público, pois além de captar alunos do próprio município elas ficam a poucos minutos dos municípios vizinhos. Possuem também um preço abaixo do mercado comparado com as Instituições de Ensino da região. A faculdade Anhanguera, por exemplo, tem por ponto forte ser a única instituição que oferece o curso de medicina veterinária no município.

Um dos principais pontos fracos de todas as IES do município é a falta de opções de cursos e a indisponibilidade de horários, pois acabam oferecendo grade fechada de disciplinas aos seus alunos.

Dessa forma, estas informações podem auxiliar nos planejamentos estratégicos das IES, sendo identificadas ainda as oportunidades e ameaças com relação às Faculdades do município de Itaboraí.

Dentre as diversas ameaça às IES, podem ser citadas:

- A possível entrada de novas instituições oferecendo cursos que as IES atuantes não oferecem;
- O crescimento da oferta do transporte universitário pela Prefeitura Municipal de Itaboraí, onde o ônibus deixa e busca os alunos em IES fora do município. Isto acaba sendo uma ameaça para as IES de Itaboraí.

Como Oportunidade as IES do município, podem ser citadas:

- O crescimento do EAD no município;
- Novas empresas no município, com isso a possibilidade de parcerias e convênios;



- E mesmo com a diminuição nas obras do COMPERJ, existe uma população vinda de outras regiões na cidade e pessoas de outros municípios que atuam no mercado de trabalho no município.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O estudo teve como proposta apresentar os dados sobre gestão de Ensino Superior, começando a nível Brasil para assim chegar à gestão de IES do município de Itaboraí. A análise para captação e retenção dos alunos deu-se através da pesquisa com estudantes do ensino médio de Itaboraí, potenciais alunos das IES do município, assim partindo para recomendações estratégicas para IES.

Durante o estudo também, foi indicado como se encontra a Educação Superior, como estas são classificadas e avaliadas.

O objetivo foi buscar identificar os fatores motivacionais que levam a retenção ou a perda dos alunos concluintes do ensino médio para IES de outros municípios.

Através da pesquisa identifica-se que a maioria da população entrevistada prefere estudar em alguma instituição fora do município que reside. Isso se apresenta como certo preconceito às instituições do município, devido ao não conhecimento de fato dos cursos e das próprias IES, e também a oportunidade que estes alunos têm com o ônibus universitário oferecido pela prefeitura, já que parte destes, conforme demonstrados na pesquisa residem em locais que não tem fácil acesso a uma IES.

A análise do cruzamento destas três primeiras questões mostra que o foco das IES é esta, nos jovens solteiros de ambos os sexos, sendo esta população um pouco mais influenciável em suas decisões. Então realizar um trabalho de apresentação da IES nas escolas do município é uma alternativa de eficácia.

Políticas organizacionais, como parcerias com empresas de transporte devem ser criadas já que grande parte não tem facilidade de acesso a transporte para se deslocar para uma IES dentro ou fora do Município.

No que diz respeito ao mercado de educação superior, o município de Itaboraí atualmente tem a Faculdade Itaboraí (FAI) oferecendo os cursos presenciais de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Direito, em EAD os cursos de Gestão de Recursos Humanos,



Pedagogia e Processos Gerenciais e Pós-Graduação em EAD de docência na educação básica, especialização em psicopedagogia institucional, MBA em gestão ambiental, MBA em gestão educacional, MBA em gestão empresarial, práticas pedagógicas e ambientes educacionais; a Faculdade Cenecista de Itaboraí (**FACNEC**) oferecendo presencialmente os cursos de Administração de Empresas, Letras e Pedagogia e no segundo semestre de 2015 o curso de Engenharia de Produção, em EAD os cursos de Pedagogia, Processos Gerenciais e Recursos Humanos e Pós-Graduação em EAD de docência na educação básica, especialização em psicopedagogia institucional, MBA em gestão ambiental, MBA em gestão educacional, MBA em gestão empresarial, práticas pedagógicas e ambientes educacionais; a **Faculdade Anhanguera** oferecendo o curso de Medicina Veterinária; e a **Universidade Candido Mendes** com um pólo oferecendo os cursos nas áreas de: Pós-Graduação, Aperfeiçoamento, Extensão, Capacitação Profissional e Complementação Pedagógica na modalidade EAD.

O ambiente externo das IES deve ser monitorado e gerido continuamente de forma que os gestores conheçam as potencialidades e cenários do mercado no qual estão inseridas a IES, além do contexto de socioeconômico municipal.

Com base no que foi visto as IES devem atuar com programas de divulgação nas escolas do município, apresentando a faculdade, os cursos oferecidos, realizando palestras. Já que existe certo “preconceito” da população com instituições do município, é dever das IES mostrar a real posição do município para esses alunos. Capacitando pessoal através de treinamentos para que estes possam passar veracidade e conquistar futuros alunos. Através de suas palestras demonstrarem depoimentos de alunos locais que conseguiram ascender na vida profissional.

São diversas as estratégias que podem e devem ser utilizadas para agregar valor ao negócio, tais como: Melhorias no Ambiente Institucional, Melhorias no Sistema Administrativo e de Atendimento da Faculdade, Melhoria Contínua na Qualificação dos Professores, dentre outras.

As IES utilizando o modelo BSC devem observar as perspectivas a seguir:

PERSPECTIVA FINANCEIRA:

- Aumento da Receita;
- Redução dos custos;
- Redução da inadimplência;
- Investimento em propaganda e marketing.



Nesta perspectiva, as medidas financeiras indicam aonde a instituição está obtendo êxito com as estratégias definidas, implementadas e executadas. Esse êxito é medido pela sua lucratividade e pelo seu crescimento. Se esses indicadores não mostram o esperado, pode haver problemas na execução, na implementação ou até mesmo na definição das estratégias.

PERSPECTIVA DO CLIENTE

- Atração de novos clientes;
- Retenção de clientes;
- Satisfação dos clientes;
- Reputação da Faculdade;
- Melhoria Contínua do Atendimento.

PERSPECTIVA DOS PROCESSOS INTERNOS

- Melhoria nos investimentos em Tecnologia da Informação;
- Inovação do acesso de serviços em seus portais online;
- Criação de Parcerias e Convênios;
- Abertura de novas turmas de cursos que não são oferecidos no município.
- Criação de banco de dados para estágios, assim capacitando, fidelizando e retendo clientes.

Mudanças em processos que ajudem a reduzir custos dos clientes ou que permitam atingir os objetivos mais rapidamente têm valor para os mesmos.

PERSPECTIVA APRENDIZADO E CRESCIMENTO

- Investir no capital humano, gerindo estratégias de retenção de talentos e oferecer programas de formações continuadas de todos os seus colaboradores;
- Gerir estratégias de informações institucionais;
- Obter um modelo de gestão para resultados, trabalhando a melhoria contínua e garantir infraestrutura física e tecnológica a todos envolvidos.



A única real certeza no mercado de educação superior é que as mudanças acontecem, e ocorrem de forma acelerada. A mudança em si é um processo de aprendizagem, onde a organização deve estar continuamente reavaliando seus processos, detectando acertos e desvios.

A tarefa das IES não é nada fácil, mas para se manter no mercado e serem reconhecidas como instituições de referência, não só para o município, mas também no estado e no Brasil, as IES devem antes de querer buscar clientes, no caso alunos, ter um planejamento estratégico onde todos os envolvidos estejam de fato incorporados nos processos e perspectivas organizacionais.

Contudo, o presente estudo buscou analisar e discutir os desafios das IES no município de Itaboraí na captação e retenção de alunos, porém, não se pretende esgotar as discussões acerca do tema, mas abri-lo a novos estudos, visto que o mercado está em constante mudança e promove assim a necessidade das instituições de ensino se reinventarem a cada dia.

REFERÊNCIAS

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a História das rupturas. Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001.

Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>> Acesso em: 20 out. 2014

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 04 abr. 2015

_____, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 out. 2014

e-MEC - Sistema de Regulação do Ensino Superior

Disponível em: <emec.mec.gov.br>. Acesso em: 28 set. 2014

FACNEC. Faculdade Cenecista de Itaboraí

Disponível em: <<http://facnec.cnec.br/>>. Acesso em: 18 jun. 2015



FACULDADE ITABORAÍ. **Manual Técnico Para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos - V: 2.01.** Faculdade Itaboraí - Rede CNEC, 2014, Itaboraí, RJ.

FAI. Faculdade Itaboraí

Disponível em: <<http://faculdadeitaborai.cneec.br/>>. Acesso em: 18 jun. 2015

GRADUAÇÃO ANHANGUERA. FACULDADE ANHANGUERA - CENTRO UNIV. PLÍNIO LEITE - UNIPLI

Disponível em: <<http://www.anhanguera.com/graduacao/localidades/itaborai.php>>. Acesso em: 18 jun. 2015

IBGE Cidades - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Ensino do Município de Itaboraí/RJ - Matrículas, Docentes e Rede Escolar - 2012.

Disponível em: <www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 28 set. 2014

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Manual do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - 2014

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2014.pdf>.

Acesso em: 26 mar. 2015

KAPLAN Robert. S., NORTON, David P. **A estratégia em Ação: *Balanced scorecard*.** 15ª edição. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

_____. **Organização Orientada para a Estratégia: como as empresas que adotam o *balanced scorecard* prosperam no novo ambiente de negócios** / Robert S. Kaplan, David P. Norton; tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2000. - 9ª reimpressão.

Relatório da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 set. 2014

TCE-RJ – Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro: Estudos socioeconômicos – Município de Itaboraí/ 2014

Disponível em: <www.tce.rj.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2014

UCAMPROMINAS (EAD). Parceria Credenciada - Universidade Candido Mendes

Disponível

em:

<<http://ead-pos.com/2012/09/03/pos-graduacao-univ-canido-mendes-ucam-prominas-itaborai-rj/>>. Acesso em: 13 jun. 2015

GESTÃO DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR EM ITABORAÍ/RJ: OS DESAFIOS NA CAPTAÇÃO E RETENÇÃO DE ALUNOS

PANDEFF, Pando Angeloff, CASTELO BRANCO, Natália, MORAIS, João Marcos Divino de



“É A TECNOLOGIA, ESTÚPIDO!”¹: A HEGEMONIA DO DISCURSO SOBRE A GERAÇÃO DIGITAL

BENITES, Marcello

Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo (UFRJ), mestrando do Programa de Pós-graduação em
Cognição e Linguagem (PPGCL) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf)

Bolsista FAPERJ

marcellobenites@hotmail.com

CAETANO, Joane

Mestranda em Cognição e Linguagem (PPGCL/Uenf), especialista em Letras pelo Centro Universitário

São José - Itaperuna-RJ

Bolsista CAPES

joaneiff@gmail.com

SOUZA, Carlos

Doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Professor e coordenador do PGCL/Uenf

chmsouza@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, pretendemos verificar se há no livro *a hora da geração digital* (Tapscott, 2010) a presença de um discurso hegemônico que coloca a tecnologia como fator determinante das relações sociais. Para tal lançaremos mão, como contraponto, do artigo *Sociabilidades gerenciadas: o discurso tecnológico e a despotencialização do imaginário*, do professor do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero, Edilson Caseloto (2014). Nossa pesquisa vai ao sentido de apontar como Tapscott (2010) realiza uma construção discursiva naturalizando a superioridade do saber tecnológico. Parece-nos que essa construção se dá, entre outras estratégias discursivas, por meio de enunciados performativos, da ridicularização dos *tecnologicamente inaptos* e da naturalização do enunciado sobre as vantagens de quem tem “autonomia tecnológica”.

Palavras-chave: Tecnologia. Discurso. Geração Digital

ABSTRACT

In this article, we intend to verify if there is in the book *Grown Up Digital*² (Tapscott, 2010) an hegemonic discourse making technologies as the more important factor for social relations. We'll base our research in the article *Managed sociabilities: technological discourse and disempowerment of*

¹ O título de nosso trabalho é uma referência à famosa expressão “É a economia, estúpido!”, slogan dos estrategistas de Bill Clinton, quando disputou e venceu as eleições de 1992 com George Bush (pai) que tentava a reeleição e estava às voltas com os gastos causados pela Guerra do Golfo. Nossa referência é uma menção à exclusão reservada em nossos dias para pessoas que não dominam a tecnologia.

² The Brazilian version has a subtitle wich, in a free translation is: The moment of Digital Generation: How Young people wich grew up with internet are changing everything, since the companies till the governments.



the imaginary, written by Edilson Caseloto (2014), teacher of Casper Líbero university. Our research indicates in Tapscott (2010) a discursive construction making natural the superiority of technologic knowledge. In our opinion, this construction, together other discursive strategies, uses performative enunciations, makes ridiculous the technologically unfit people and makes natural the advantages of “technological people”.

Key-words: Technology. Discourse. Digital Generation.

INTRODUÇÃO

O livro *A hora da geração digital: Como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*, de Don Tapscott (2010), cujo título digitado na busca do Google resulta em 470 mil resultados, apresenta uma visão otimista sobre a geração que nasceu de 1977 a 1997 nos EUA, a partir de entrevistas com 10 mil jovens. Dos resultados obtidos pelo site de busca, dezenas são relativos a resenhas – entre elas, de revistas científicas e sites de universidades – além de citações em artigos acadêmicos. Professor da Universidade de Toronto, Tapscott escreveu 11 livros abordando e/ou relacionando os temas tecnologia, juventude e negócios. Ele se une assim a outros autores do mundo acadêmico na América do Norte, como Marc Prensky, autor do ensaio “Nativos digitais, Imigrantes Digitais” (PRENSKY, 2001). São formadores de opinião construindo uma hegemonia discursiva em torno da tecnologia. Neste artigo, pretendemos investigar, em *A hora da geração digital*, a presença de tal discurso que coloca a tecnologia como fator determinante das relações sociais.

Para tal lançaremos mão, como contraponto, do artigo *Sociabilidades gerenciadas: o discurso tecnológico e a despotencialização do Imaginário*, do professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade Casper Líbero, Edilson Caseloto (2014). Nossa pesquisa vai no sentido de apontar como Tapscott realiza uma construção discursiva naturalizando a superioridade do saber tecnológico. Essa construção se dá, entre outras estratégias discursivas, por meio de enunciados performativos, da ridicularização do “tecnologicamente inapto” e da naturalização do enunciado sobre as vantagens de quem tem “autonomia tecnológica”.



1.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos”, de Don Tapscott, é o nosso objeto de estudo. Ao lado do seu enunciado sobre “autonomia tecnológica” figura a idéia de que os benefícios da sociedade tecnológica são universalizados; ou que, pelo menos, estão em vias de se universalizarem por meio do barateamento dos dispositivos eletrônicos. A popularização tecnológica, estendendo-se assim a todos os cantos do planeta seria a panacéia para os problemas da humanidade. Essa noção, assumida a priori, promove o apagamento de toda e qualquer evidência de que esses benefícios são, na verdade, restritos segundo critérios de hierarquia social. Já “Nativos digitais, imigrantes digitais” (2001), de Marc Prensky, dá grande respaldo ao discurso sustentado por Tapscott (2010) traz a conhecida e inspirada metáfora segundo a qual os jovens que cresceram após a consolidação das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) seriam nativos digitais. Os mais velhos que eles, por sua vez, seriam os imigrantes digitais. Em “Sociabilidades gerenciadas: o discurso tecnológico e a despotencialização do Imaginário”, de Caseloto (2014) alerta para a “hegemonia de uma lógica social que coloca o computador e seus derivados como elemento central e indispensável nas relações humanas”. O autor apresenta uma teoria na qual o discurso tecnológico aparece como uma “despotencialização do imaginário”, no sentido de levar as pessoas a priorizar a aquisição e a aprendizagem das tecnologias como estratégia para alcançar seu (bem-)estar no mundo.

2.AUTONOMIA TECNOLÓGICA E BENEFÍCIOS UNIVERSALIZADOS

Ao lado do enunciado sobre “autonomia tecnológica” figura a ideia de que os benefícios da sociedade tecnológica são universalizados; ou que pelo menos estão em vias de se universalizarem por meio do barateamento dos dispositivos eletrônicos. A popularização tecnológica estendendo-se assim a todos os cantos do nosso “mundo plano” – expressão de Thomas Friedman que Tapscott ratifica – seria a panacéia para os problemas da humanidade. Essa noção, assumida a priori, promove o apagamento de toda e qualquer evidência de que esses benefícios são, na verdade, restritos segundo critérios de hierarquia social.



O caráter de ineditismo histórico objeto de estudo de Tapscott – que ele chama também de “Geração Internet”, ou “Geração Y – é um dos trunfos do sua argumentação. Trata-se da primeira geração a crescer em um ambiente digital e também a sobrepular os adultos em algum tipo de saber, no caso, o manuseio dos dispositivos tecnológicos. Os Y são também mais inteligentes, mais tolerantes, mais rápidos, mais lúdicos, mais transparentes, amam mais a liberdade e são avessos à hierarquia.

Realizaremos, entretanto, um deslocamento do foco central da atenção do autor, a Geração Internet, que ele se dedica a exaltar. Nos concentraremos, sim, em evidenciar a construção discursiva com a qual o professor canadense busca dar a entender que uma incondicional “rendição” ao paradigma tecnológico é o único caminho de sentido para a vida social. Como dissemos, não é nosso objetivo questionar valores que possam ser realmente conquistas dos jovens. Cabe-nos, sim, neste estudo, indicar o quanto e como a obra atribui discursivamente essa conquista a uma causa predominantemente tecnológica.

3.FUNDAMENTANDO A CRÍTICA AO DISCURSO TECNOLÓGICO

Após essa introdução, na qual fizemos um delineamento geral da estratégia discursiva do autor, vamos aprofundar um referencial teórico que questiona na raiz e de forma geral a hegemonia do discurso tecnológico, para em seguida voltar à obra e analisá-la mais detalhadamente. Em seu artigo publicado na XXIII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós), o já citado professor Edilson Cazeloto alerta para

a hegemonia de uma lógica social que coloca o computador e seus derivados como elemento central e indispensável nas relações humanas. Cada vez mais, a informática submete o social seus imperativos, criando formas específicas de ser e estar no mundo, assim como relações humanas inerentes à mediação das telas (CAZELOTO, 2014).

O autor estabelece distinções entre os conceitos de “tecnologia”, “técnica” e “objeto técnico”, antes de apresentar uma teoria na qual o discurso tecnológico aparece como uma “despotencialização do imaginário” das pessoas. Essa despotencialização seria no sentido de levá-las a priorizar a aquisição e a aprendizagem das tecnologias para o seu (bem-)estar no mundo tendo de adaptar-se às perspectivas do capitalismo. Assim, ele define “técnica” como



um conjunto de saberes, formalizados ou não, articulados para o cumprimento de objetivos determinados que pode ser aprendida, aperfeiçoada e ensinada.

A definição de tecnologia vem em comparação com a ciência: “Enquanto a ciência preocupa-se em descrever como o mundo ‘é’, a tecnologia tenta prescrever como ele *poderia ser*”. A tecnologia está, assim, ligada a um enfoque pragmático e instrumentalista, segundo determinados interesses. Os objetos técnicos, por sua vez, seriam as ferramentas instrumentos e máquinas, independentemente de seus níveis de sofisticação.

Segundo Cazeloto, a tecnologia se inicia com um processo na articulação de saberes disponíveis na sociedade e produzindo objetos técnicos que, por sua vez, estão intimamente relacionados à visão que os indivíduos que os inventaram e o usam têm de si e do mundo. Existe um “imaginário social” com juízos, idéias, representações e escolhas que se materializam nos objetos técnicos. As tecnologias são sociais e históricas.

Surge daí, por exemplo, uma certa dificuldade em avaliar a tecnologia de uma sociedade a partir do olhar de outra: o que se avalia não é apenas o “desenvolvimento tecnológico” (expressão que, aliás, perde muito de seu sentido) expresso na materialidade dos objetos técnicos, mas toda uma cultura e um modo de articulação de saberes, valores e interesses. A etnografia do século XIX, por exemplo, acabou por criar a imagem dos “povos primitivos” da América e da Ásia com base, principalmente nas diferenças entre os objetos técnicos encontrados nessas sociedades e aqueles dominados na Europa. As ferramentas destes povos eram consideradas “atrasadas” porque eram medidas em relação a uma noção abstrata de “eficiência” que regulava o pensamento tecnológico Europeu. O silogismo que se segue é preciso: ferramentas “atrasadas” indicam povos “selvagens”. A hierarquia da técnica degrada-se rapidamente em etnocentrismo mal disfarçado (CAZELOTO, 2014).

O professor da faculdade paulista observa que no contexto contemporâneo, as tecnologias digitais são consideradas “superiores” às analógicas. Ele cita Andrew Fennberg, docente da cadeira de *Filosofia de Tecnologia* da Universidade Simon Fraser no Canadá, discípulo de Herbert Macuse. Fennberg estudou as relações entre tecnologia e sociedade elaborando a chamada Teoria Crítica da Tecnologia, que reflete acerca do fenômeno da instrumentalização. De acordo com essa teoria, as potencialidades e o significado de cada objeto técnico estão nos relacionamentos sociais que o envolvem, resultando numa dupla instrumentalização.



4. AS TORRES GÊMEAS E A INSTRUMENTALIZAÇÃO TECNOLÓGICA

Cazeloto dá o exemplo de uma tragédia histórica para ilustrar essa duplicidade. O avião como objeto técnico, em sua idealização e produção, passa por uma *instrumentalização primária* que o faz ser utilizado como meio de transporte. Em setembro de 2001, o objeto técnico “avião” sofreu uma *instrumentalização secundária* servindo como uma arma terrível resultante em mais de três mil mortes no ataque às Torres Gêmeas. A reflexão de Cazeloto mostra que as instrumentalizações primária e secundária de um objeto técnico podem privilegiar a eficiência econômica ou a equidade social, a autonomia ou a heteronomia, a dominação ou a integração.

Todo objeto técnico possui uma sociabilidade inerente a qual (...) induz certas práticas culturais em detrimento de outras. Desta forma, a disseminação de uma tecnologia e de seus objetos técnicos correlatos pode ser interpretada como a generalização de uma visão de mundo e de um conjunto de valores, oriundos de um contexto social particular, assim como de “finalidades” inerentes a esse contexto. O particular se mostra como universal e neutro, como pura necessidade e “tecnicidade”, obliterando sua contingência original. Esse processo, de transformação do particular em universal, pode ser descrito por um conceito das ciências políticas: hegemonia. Em uma metáfora mais ilustrativa, trata-se de uma colonização. Desta forma, pode-se deduzir que os objetos técnicos induzem sociabilidades (CAZELOTO, 2014).

Nessa linha de raciocínio, a sociabilidade inerente ao objeto técnico chega também ao nível simbólico por meio de “estratégias de semiotização da mercadoria”, resultando na sustentação do processo social da tecnologia por meio de um “discurso tecnológico”. Tal discurso, na sociedade tecnológica se recicla com a mesma intensidade com que os objetos são produzidos, consumidos e descartados. Cada novo *gadget* passa imediatamente a ser tema de toda a mídia que enfatiza suas funcionalidades e seu potencial social, conferindo a ele “marcas de status social” que impregnam a “banalidade das conversações cotidianas como índices de pertença a grupos específicos”. E nós consideramos, a partir de Fennberg e Cazeloto, que é na “banalidade” do cotidiano que a ideologia dominante se aloja sem ser percebida, determina a “pertença a grupos específicos” e realiza seu potencial de distinção e exclusão.

O discurso tecnológico também produz o consenso de que a tecnologia transformou-se em uma questão estratégica. Ela é a única ou ao menos a melhor saída para os problemas das pessoas, desde o bem-estar, até a segurança e os riscos sociais e ambientais, passando pela saúde, a busca da beleza e a própria felicidade de forma mais ampla. “Antecipar e acompanhar



de perto o furacão vertiginoso da sucessão de objetos técnicos torna-se um ponto crucial para a gestão do cotidiano. (...) o discurso tecnológico constrói os artefatos como portadores da esperança de mudar mundo” (CAZELOTO, 2014)

Foi com base em Cazeloto que mencionamos na introdução os enunciados performativos presentes em Tapscott – apenas para citar alguns exemplos, “Deixe que a Geração Internet lidere...” e “Esqueça a idéia de...” e “Repense a sua idéia de...” (TAPSCOTT, 2010). A partir de Austin (Apud PRADO), o autor brasileiro afirma que os discursos

não se limitam à atribuição de sentido e valor. Eles também são, em si, modos de ação e de intervenção no mundo. Por constituírem-se em linguagens, os discursos são performativos (...). Dessa forma, o discurso tecnológico faz ao dizer. Ele legitima formas de relações como os “amigos” do Facebook ou os “seguidores” do Twitter, sanciona as performances dos aficionados pelos objetos técnicos nomeando grupos como “gamers”, “ciberativistas”, ou “hackers” e naturaliza práticas culturais como a superexposição individual, a publicação caótica de textos e imagens, ou o *sampling*. O discurso tecnológico prescreve, ao descrever, os comportamentos tidos como adequados ou desejáveis, “antenados” e compatíveis com o que se espera de um ser humano que “viva o seu tempo”. É, portanto, um gerenciador de sociabilidades (CASELOTO, 2014).

Caseloto acrescenta ainda a seguinte citação de Prado:

A linguagem não é somente um meio em que palavras designam objetos e estados de coisas no mundo por meio de representações mais ou menos adequadas segundo um método de correspondência, mas também um meio em que as coisas ditas servem para os enunciadores/agentes agirem. Dizer é fazer, eis o resumo da fórmula do performativo (PRADO Apud Caseloto, 2014)

5.PESSOAS COMO MEROS USUÁRIOS

Lembramos agora a menção do autor à noção de “democratização tecnológica”, usada por Fennberg, a saber, “a abertura do processo de criação dos objetos técnicos às pressões exercidas por valores diferentes daqueles que regem a simples acumulação de capital”. Não vemos ligações, porém, da “democratização tecnológica” com a universalização do uso pela tendência de redução no preço de *gadgets*, que ideólogos da tecnologia chamam de superação da *barreira digital*. O próprio Cazeloto vê grandes dificuldades para se chegar à “democratização tecnológica”. Segundo ele, a tecnologia da informação (informática à frente), tendo como objetivo final a acumulação de capital



(...) tornou-se o paradigma de desenvolvimento dos objetos técnicos, “engolindo”, cada vez mais, outras possibilidades concorrentes. Pensar no desenvolvimento tecnológico, neste momento, impõe que se tenha em vista essa “hegemonia” de uma única tecnologia frente às demais, criando uma tendência inexorável à informatização generalizada do cotidiano. Ocorre, então, o monopólio de uma tecnologia e de suas sociabilidades associadas, em detrimento da diversidade de contextos (...). A distribuição dos “criadores” da tecnologia informática e, portanto, das estratégias sociais de orientação do design desses objetos técnicos é extremamente concentrada, social e geograficamente (CAZELOTO, 2014).

De acordo com o autor, no setor informático, uma quantidade reduzida de empresas de regiões industrializadas fabrica a maior parte dos aparatos, distribuídos em todo o planeta. “Os valores e visões de mundo que encontram-se incorporados a esses aparelhos, portanto, refletem apenas marginalmente os contextos concretos de utilização”. Assim, os povos para quem os dispositivos são destinados não influenciam, com suas demandas, o design das inovações. As pessoas são consideradas como meros usuários. Além disso, a formação e a circulação de valores é segundo, Cazeloto, “altamente dependente do aparato midiático e a própria configuração conjuntural deste aparato tende a fazer predominar visões de mundo específicas”.

6. INEDITISMO HISTÓRICO E NATURALIZAÇÃO DO ARTIFICIAL

A leitura do texto de Caseloto nos mostra elementos fundadores do discurso tecnológico em geral. Voltamos agora à leitura de *A hora da geração digital*, percorrendo algumas de suas páginas³ para identificar mais detalhadamente os elementos sustentadores do discurso tecnológico hegemônico⁴. Podemos citar a proclamação do ineditismo histórico sobre Geração Y e a naturalização do ambiente digital presentes na introdução da obra como alguns desses elementos:

³ A primeira e única menção sempre indicará o número da página sobre a qual refletiremos nos parágrafos seguintes.

⁴ Não nos dedicaremos a identificar no livro de Tapscott os elementos de formação do discurso tecnológico indicados pelo autor brasileiro. Procederemos, sim, a uma crítica autônoma da obra do professor da Universidade de Toronto.



Cheguei à conclusão de que a característica que definia a geração daqueles jovens era o fato de serem os primeiros a crescer em um ambiente digital. (...) chamei-os de Geração Internet. (...) Observei que eles eram mais numerosos do que os adultos da Geração Baby Boom⁵ e diferentes de qualquer outra geração porque foram os primeiros a crescer cercados por mídia digital. “As crianças de hoje estão tão imersas em bits que acham que isso faz parte da paisagem natural” (TAPSCOTT, 2010).

A argumentação do autor aproveita o impacto de declarar o surgimento de um fato inédito e de conferir ao ambiente tecnológico o atributo de “paisagem natural”, numa inversão que “naturaliza” o artificial. Não é difícil inferir daí o aspecto excludente desse enunciado. Se a tecnologia é a *paisagem natural*, aquilo que não é tecnológico passa a não ser visto como natural ou, pelo menos, a ter valor reduzido no universo tecnológico dominante. “Pela primeira vez na história, as crianças se sentem mais à vontade, são mais bem informadas e conhecem melhor que seus pais quando uma inovação é fundamental para a sociedade. Por meio da utilização da mídia digital a Geração Internet “vai desenvolver e impor sua cultura ao resto da sociedade”. Fica evidente a entronização da tecnologia como “fundamental para a sociedade” bem como o requisito de que é por meio de sua utilização que os jovens vão “impor sua cultura”.

Também é relevante a declaração de que a cultura tecnológica é a cultura da nova geração, o que vemos mais como uma construção discursiva do que como algo “natural”. Isso porque parece-nos mais lógico entender que a cultura tecnológica tem como raiz os inventores/desenvolvedores de tecnologias e não os jovens que as utilizam. E vale observar também a oposição colocada entre filhos e pais, que vai permear todo o livro, como estratégia de comparação por pares de opostos, desqualificando um elemento (os pais não suficientemente tecnológicos) e exaltando o outro (os filhos “2.0”). “Baby boomers, afastem-se⁶. Essas crianças já estão aprendendo, brincando, se comunicando, trabalhando e criando comunidades de forma muito diferente da de seus pais. Elas são uma força de transformação social”. A menção aí a

⁵ Conhecida referência aos estadunidenses nascidos após a Segunda Guerra Mundial, aceita por Tapscott.

⁶ “Afastem-se” neste caso é, em nossa opinião, um caso de enunciado performativo. Além do que já foi mencionado em Caseloto (2014) acima, acrescentamos: “Na base da teoria austiniana está a descoberta da existência de um tipo particular de enunciados, os enunciados performativos, que têm a propriedade de poder e, em certas condições, realizar o ato que eles denotam, isto é, ‘fazer’ qualquer coisa pelo simples fato do ‘dizer’” (CHARADEAU & MAINGUENEAU, 2012). Ao dizer “Baby boomers, afastem-se”, é como se o autor encarnasse uma instância discursiva universal, toda uma sociedade falante, que num enunciado performativo “afasta”, exclui, de fato, atores sociais que não aderem o suficiente à linguagem e às práticas da tecnologia.



uma “transformação social” confere um teor empático às alterações e à aceleração que o progresso técnico leva ao cotidiano e dá a ele uma dimensão de processo irrefreável.

A velocidade, atribuída pelo autor aos jovens como uma de suas oito características retomadas em todo o livro, aparece, também em pares de opostos, com a lentidão, aqui numa menção à internet discada: “(...) tudo ainda era tão lento que você tinha tempo de ir pegar um cafezinho enquanto esperava a informação aparecer na tela. Se meus filhos tivessem de lidar com uma conexão tão lenta assim hoje em dia, ficariam malucos”. Parece-nos contraditório que a tolerância seja também mencionada pelo autor como uma das oito características dessa geração. Refletimos sobre que nível de tolerância teriam seus representantes – se obcecados pela velocidade eles naturalmente o fossem – diante de processos necessariamente lentos como, por exemplo, o da travessia de uma rua por alguém com deficiência motora.

7.RECEPTIVIDADE DO DISCURSO TECNOLÓGICO NA PERIFERIA

Um dado relevante é a grande receptividade que o discurso tecnológico hegemônico de obras como a de Tapscott têm em sociedades tão diferentes daquelas onde elas são escritas ou às quais elas se referem, no caso, as da América do Norte, especialmente, dos EUA. Entende-se que as vendas dessas publicações se concentram em setores de renda mais alta nas regiões periféricas da produção e do consumo de tecnologias. Nesses setores, a hegemonia discursiva tecnológica é acolhida e os livros que a veiculam convertem-se em guias de atitudes sociais, influenciando, inclusive, como vimos na introdução, o mundo acadêmico. Só assim faz sentido, num país de grande exclusão social como o Brasil, receptividade favorável de uma obra com enunciados como o da citação abaixo.

(...) o acesso via banda larga de alta velocidade é comum hoje em dia. Além disso, você pode acessar um mundo de conhecimento de vários outros lugares que pode navegar na internet, capturar coordenadas de GPS, tirar fotos e trocar mensagens de texto. Quase todas as crianças nos Estados Unidos têm um iPod e um perfil pessoal em sites de redes sociais como o Facebook, que permitem que os integrantes da Geração Internet monitorem o tempo todo cada gesto de seus amigos. (...) **em todo o mundo** essa geração está inundando os locais de trabalho, o mercado e todos os nichos da sociedade. Ela **está introduzindo no mundo** sua força demográfica, sua **sabedoria midiática, seu poder de compra**, seus novos modelos de colaboração e criação de filhos, **seu empreendedorismo e seu poder político**. (TAPSCOTT, 2014).



O autor constrói sua argumentação permeando o núcleo central, que tem a tecnologia como paradigma, com os ideais da liberdade e da democracia. “Essa geração está se engajando politicamente e vê a democracia e o governo como ferramentas essenciais para melhorar o mundo”. Vale notar aí que a democracia passa de paradigma a *ferramenta* numa linguagem que simplifica a difícil tarefa de “melhorar o mundo”. O que queremos observar é que a tecnologia é, numa inversão, colocada como ponto de partida para profundos valores e conquistas da humanidade que, ao contrário, a deveriam preceder, gerar e controlar. É o caso da família e da educação, citadas abaixo num enfoque instrumentalista que exalta a “cultura da capacitação” – tecnológica, presumimos.

Com sua imagem ligada a velocidade e liberdade, esses jovens emancipados estão começando a transformar todas as instituições da vida moderna. Desde o local de trabalho até o mercado, desde a política, passando pela educação, até a unidade básica de qualquer sociedade – a família –, eles estão substituindo uma cultura de controle por uma cultura de capacitação (TAPSCOTT, 2014)

O teor de inexorabilidade característico de discursos dominantes segue subordinando virtudes sociais a dispositivos sociotécnicos. “A nova rede nas mãos de uma Geração Internet **tecnologicamente preparada** e com uma mentalidade comunitária, tem o poder de abalar a sociedade e derrubar autoridades em várias áreas”. Após essa referência positiva ao preparo tecnológico, a transformação social e derrubada de autoridades (resta saber quais) está assegurada em prol de um futuro promissor e inevitável: “Escolas, universidades, lojas, empresas e até a política terão de se adaptar ao modo de agir dessa geração”.

8.O DISCURSO TECNOLÓGICO NÃO É UM DISCURSO DA GERAÇÃO DIGITAL

Na mesma página a sessão *Aprenda com eles e aja* lança mais uma vez mão do poder do enunciado performativo, o que é recorrente ao longo do livro. E segue um recado a para que possamos “aprender com eles a fim de melhorar as nossas instituições e a nossa sociedade”. A contribuição dos jovens para a evolução social não é inédita e não é o que criticamos em Tapscott. O que ocorre em seu discurso é que ele atribui aos jovens um discurso, o tecnológico, que na verdade é o discurso dos detentores/desenvolvedores das tecnologias que são, aliás, com frequência, são pessoas mais velhas. E a idade aí não é relevante e, sim, a produção de um



discurso que tem sua origem nos setores dominantes, sobretudo dos países dominantes, política e economicamente na sociedade global.

O recado de Tapscott vai também para os professores para que alterem “sua abordagem tradicional da educação do tipo *cuspe e giz*”. E aí segue uma dica que não nos permite deixar de lembrar o Flautista de Hamelin: “Espero que este livro os tranquilize [os pais] e os ajude a perceber que a **imersão digital é uma coisa boa para seus filhos**”. A reflexão sobre quem seriam os beneficiados com a imersão digital dos jovens daria um belo estudo. Mas o escopo deste trabalho é apenas indicar as evidências de um discurso em construção.

Outros dois mecanismos discursivos estão presentes na argumentação do professor da Universidade de Toronto. Um deles é a desqualificação – num termo mais coloquial, a ridicularização – de tudo e todos que (ainda) sejam “inaptos tecnologicamente”. O segundo mecanismo discursivo, já mencionado, é a naturalização discursiva tanto dos hábitos de uso quanto da posse desses dispositivos, bem como da possibilidade de imersão no ambiente digital. Como se essa realidade fosse *natural* e, para ocorrer plenamente com alguém, não dependesse de que tal pessoa viva em determinado local e pertença a determinada classe social.

9. DESQUALIFICAÇÃO DOS “TECNOLOGICAMENTE INAPTOS”

Vamos ao primeiro desses mecanismos, a desqualificação do que é “inapto tecnologicamente”, à qual Tapscott dedica um longo parágrafo. Mesmo se ele se refere a um tempo passado, sabemos que se trata de um elemento discursivo comum socialmente. A ridicularização de quem não sabe usar ou falar sobre o último avanço tecnológico é muitas vezes até motivo de piada:

(...) havia tantas histórias bizarras que algumas podem até ter sido inventadas. (...) Alguém achou que o mouse fosse um pedal e não conseguia fazê-lo funcionar. (...) pediram que uma funcionária copiasse um disco e ela voltou com uma fotocópia do dito-cujo. Quando [alguém] perguntou a uma mulher se ela tinha Windows (janelas em inglês), ela respondeu: “Não, temos ar-condicionado”. (...) Um amigo meu tentou usar o mouse apontando para a tela do computador como se fosse um controle remoto (TAPSCOTT, 2014).

A desqualificação de um sujeito em suas práticas ou em sua linguagem é uma estratégia de disputa e dominação estudada desde autores da sociologia até sociolinguistas. O humor, seja



a partir de fatos reais ou mesmo em simples piadas, reflete estratégias sociais tanto de resistência, quanto de ascensão social e de manutenção do poder. Mesmo sem relação com a *A hora da geração digital*, identificamos, por exemplo, dentro de um amplo discurso tecnológico, a linguagem utilizada por técnicos de informática. Quando falam entre si de seus embates com clientes, diante dos quais têm superioridade de saber tecnológico, é comum designarem esses clientes com siglas jocosas como USB (Usuários Super Burro) ou Bios (Bicho Ignorante Operando o Sistema).

10. “É NATURAL SER TECNOLÓGICO”

O outro mecanismo discursivo presente no discurso tecnológico de Don Tapscott é a naturalização dos hábitos de uso e da posse desses dispositivos, bem como da possibilidade de imersão no ambiente digital. Fala-se como se fossem naturais para todos essas oportunidades. O caso de Rahaf – jovem de 24 anos identificada sem o sobrenome e entrevistada na grande pesquisa que deu origem ao livro – é bastante emblemático. Perguntaram a ela como era um dia rotineiro em sua vida (p 67). Rahaf, que mora em Toronto, dispõe na verdade de possibilidades restritas a um número baixíssimo de jovens hoje em dia, especialmente, em países como o Brasil. Apresentá-la como modelo de vida feliz na juventude é construir um discurso de naturalização do cosmopolitismo tecnológico como se ele estivesse ao alcance de um grande número de pessoas.

Para começar, ela trabalha em seu apartamento, viaja “muito” pela América do Norte e trabalha como “estrategista independente de novas mídias”. Largou o emprego anterior, “numa empresa de ponta no setor de pesquisas de mercado”, alegando que não era uma “pessoa matutina” – na ocasião da entrevista, seu dia rotineiro começava às 10h e terminava às 2h45. A liberdade de escolher deixar o emprego por um motivo assim tão distante daquele de se manter e viver com dignidade – a que a maioria das pessoas está obrigada – revela o enunciado de que os indivíduos bem qualificados tecnologicamente são capazes de gerenciar a própria carreira. Porém, enquanto esse discurso afirma que a Geração Digital *escolhe* mudar de empregos muitas vezes, o noticiário econômico tem informado que o desemprego – involuntário, por sinal – é uma realidade bem mais comum.



Rahaf acorda às 10h30. “Ligo meu MacBook. Sandy (www.iwantsandy.com) é a minha assistente virtual on-line que gerencia as minhas tarefas/compromissos do dia a dia”. Em seu empolgante “dia digital”, a garota lê pelo menos 10 blogs (55 por semana), recebe notícias personalizadas pelo Google News e assina listas RSS customizadas. Começa a trabalhar às 11h em projetos de clientes, iniciando com uma sessão no wiki privado que criou para um deles. Com o Google Notebook pega várias páginas de projetos de pesquisa. Conversa com amigos no MSN, “dá uma olhada em alguns vídeos engraçados no You Tube”.

11. COSMOPOLITISMO GLOBAL

Ao meio-dia, fala com a irmã, que está em Londres, por vídeo-conferência Skype, e a vê preparando “um sanduíche de frango assado incrível para o almoço”, relato que mostra o quanto é natural para ela o ambiente digital. Por SkypeOut, fala com os avós na Síria: “É muito barato. Incrível. Eles estão bem”. E prossegue: “Falo com meu tio em Dubai num bate-papo com vídeo. Prometo colocar mais fotos no site da família”. Tudo numa grande naturalidade, como quem simplesmente respira. ÀS 14h, vai para academia carregando o iPod com os últimos podcasts e um ou dois episódios de “The Colbert Report/Daily Show, para se “distrair na esteira”.

Na volta, supostamente num táxi, recebe uma mensagem de texto de outra irmã lembrando do jantar de aniversário da mãe no sábado. Envia um email para Sandy, a assistente virtual, que registra o compromisso em sua agenda do Google, sincronizada com o BlackBerry. Por mensagem de voz, pede ao namorado para alugar um filme e lhe manda uma lista de sugestões que haviam preparado antes. ÀS 15h30, tem reunião com um cliente numa parte da cidade que não conhece e localiza com o GPS do celular. Toda essa atividade enquanto se move é um exemplo de outra palavra mágica do discurso tecnológico: mobilidade.

12. RIQUEZA DE ELEMENTOS DO DISCURSO TECNOLÓGICO

O depoimento ocupa duas páginas do livro, que aqui resumimos numa lista com os demais gadgets e serviços tecnológicos que Rahaf utiliza: mensagens de texto no BB e Google



Chat; cinema agendado com amigos usando eventos compartilhados no Google; trailer do filme na internet e leitura da crítica no Rottentomatoes.com; música no iTunes ou Seeq.Pod.com (streaming de música ao vivo); videoconferência Skype com o pai e planejamento de uma visita a ele, que já sabia da disponibilidade da filha pois tem acesso à assistente virtual dela; preparação do jantar com a receita de um site; preparação de um filme usando iMovie, sobre o jantar, para ser enviado à irmã.

E mais: compras e pagamento de contas pela internet; escolha (via fotos enviadas) da blusa que a irmã usará no aniversário da mãe; programa da Oprah Winfrey previamente gravado, via Joost.com, no computador; discussão do último episódio de Lost em um fórum virtual; término do trabalho para um cliente, de 22h à 1h30; jogo de Xbox Live “com alguns colegas na cidade”; atualização de seu site no Shelfari.com, sobre o último livro que leu, dando uma nota avaliativa e discutindo-o com outras pessoas; pesquisa sobre livros que amigos estão lendo e encomenda de alguns pela Amazon; às 2h45, verificação do resumo do dia enviado pela “Sandy”, com a agenda do dia seguinte, escolhendo prioridades, antes de se preparar para dormir.

Dedicamos tal espaço ao “dia digital” de Rahaf pelo mesmo motivo pelo qual Tapscott destinou a ele duas páginas em letras com corpo de tamanho reduzido, pelo que esse depoimento tem de emblemático: tamanha impregnação tecnológica na rotina de uma pessoa feliz. Sim, é de alguém feliz a imagem que a jovem passa, em seus relacionamentos com familiares, namorado e amigos, alguém saudável, praticante de esporte e que tem por meio da tecnologia o controle sobre a própria vida.

É imensa a riqueza de elementos formadores do discurso tecnológico hegemônico nesse depoimento. Ele evidencia todas as vantagens atribuídas a alguém com autonomia tecnológica, mesmo se essa atribuição pode guardar distância quanto à realidade vivida pela maioria das pessoas do planeta. Entre essas vantagens, lembramos o já citado poder de gerenciar a própria vida/tempo, a mobilidade (pessoas que produzem e se divertem em movimento); a liberdade de escolha, o exercício da opinião, o poder de compra; o cosmopolitismo e uma certa onipresença, evidenciada por conversas naturalíssimas com pessoas em outros continentes. E a lista poderia ser maior.



13.RESULTADOS ALCANÇADOS

Com esta pesquisa procuramos ler criticamente a obra *A hora da geração digital*, que contribui, com outras, para formar o consenso que acerca dos jovens que convivem desde a infância com a internet e as NTICs. Observando que essa conceituação se afirma até no mundo acadêmico, mesmo sem querer desqualificá-la, procura-se oferecer um contraponto a partir do estudo desenvolvido por Caseloto (2014). O pesquisador brasileiro apoia-se, por sua vez, em autores como Andrew Feenberg e Jean Baudrillard para elaborar sua crítica à hegemonia do discurso tecnológico.

Na fundamentação de Caseloto (2014), encontramos elementos conceituais úteis para análise do livro de Tapscott: da ideia de tecnologia como conjunto de saberes e produção de objetos que refletem a ideologia de quem os fabrica à valorização de determinadas tecnologias em função do poder das culturas que as geram; da *dupla instrumentalização* dos objetos técnicos concebida na Teoria Crítica da Tecnologia, de Feenberg, às “estratégias de semiotização da mercadoria”, que alimentam o discurso tecnológico ao mitificar cada novo *gadget* como fonte de status e diferenciação social; da banalização dos mesmos *gadgets* via sua popularização, que impregna o cotidiano com a ideologia do discurso tecnológico à ideia de aquisição da tecnologia e do saber tecnológico como principal estratégia de ascensão social.

Como exemplo encontrado na obra de Tapscott, citamos o caso dos enunciados performativos apontados por Caseloto (2014), como “Deixe que a Geração Internet lidere...”; “Esqueça a ideia de...” e “Repense a sua ideia de...” (TAPSCOTT, 2010, p. 321) Analisamos a argumentação do autor canadense em diversos itens que assim identificamos: alegação do ineditismo histórico da *geração digital* e naturalização do que é artificial/tecnológico; receptividade (contraditória) do discurso tecnológico em regiões periférica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos na obra *A hora da geração digital*, de Don Tapscott, o discurso tecnológico hegemônico que caracteriza nossa sociedade. O livro com grande penetração, inclusive, no mundo acadêmico, tem o objetivo de louvar a geração de jovens nascidos entre



1977 e 1997 como a portadora das inovações que levarão a humanidade a uma felicidade e bem-estar inéditos. Por meio da exaltação de Geração Digital o que na realidade Tapscott valoriza é primazia tecnológica sobre as demais instâncias da atividade e da vivência humana. Tendo como contraponto o ensaio *Sociabilidades gerenciadas: o discurso tecnológico e a despotencialização do Imaginário* (CAZELOTO, 2014), fundamentamos uma crítica à hegemonia do discurso tecnológico.

O autor brasileiro critica o papel da informática como elemento central nas relações humanas, o enfoque pragmático e instrumentalista da tecnologia, a valoração social da superioridade das tecnologias digitais sobre as analógicas e as estratégias de semiotização dos objetos técnicos como mercadoria. Tais elementos, entre outros, vêm a constituir um discurso tecnológico hegemônico atrelado a interesses capitalistas. O discurso tecnológico, por sua vez, faz-se tema da mídia que informa sobre cada *gadget* lançado no mercado; e se aloja até nas conversas cotidianas como definidor de status social, distinção e exclusão. Cazeloto aborda ainda tecnologia como questão estratégica, apontada como saída privilegiada, senão a única, para os problemas das pessoas; indica o discurso tecnológico como portador de enunciados performativos; e questiona o papel de “meros usuários” que a maior parte das pessoas ocupam na produção dos aparatos eletrônicos.

Com o aporte crítico fornecido por Cazeloto, voltamos a nos debruçar sobre o livro de Tapscott evidenciando nele diversos elementos constitutivos de uma hegemonia discursiva, como a proclamação do ineditismo histórico da *Geração Digital* e o discurso de naturalização do ambiente digital. Questionamos que a cultura e o discurso tecnológico sejam realmente, como afirma Tapscott, a cultura e o discurso da nova geração; ao invés, sustentamos que esse discurso tem como fonte os detentores da poder econômico e do saber tecnológico, que nem sempre são pessoas jovens.

Constatamos ainda a presença de enunciados performativos. Criticamos a incoerência entre a velocidade e a tolerância como valores atribuídos à Geração Digital; e também a recepção favorável com que obras veiculadoras do discurso tecnológico são acolhidas em sociedades tão diferentes daquelas a partir das quais tal discurso é elaborado. Discordamos que obras assim sejam adequados “guias”, referências de vida social. Detectamos a inversão entre tecnologia e valores: estes é que deveriam inspirá-la e não ela ser ponto de partida para atingi-los. Duvidamos da inexorabilidade das mudanças geradas e a serem geradas pela tecnologia. Finalmente, criticamos a desqualificação de tudo o que possa ser “tecnologicamente



inapto” e denunciamos a naturalização discursiva dos bens da tecnologia como acessível a todos.

Em nossa opinião, essa naturalização é a maior ilusão apregoada pela hegemonia do discurso tecnológico.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.

CASELOTO, E. **Sociabilidades gerenciadas: o discurso tecnológico e a despotencialização do Imaginário**. Trabalho apresentado no XXIII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Belém do Pará, 2014.

PRADO, José Luiz Aidar. **Convocações biopolíticas dos dispositivos comunicacionais**. São Paulo: Educ, 2013.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. De On the Horizon (NCBUniversity Press, Vol. 9 No. 5, 2001). Tradução do artigo "Digital natives, digital immigrants", cedida por Roberta de Moraes Jesus de Souza.

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



A AVALIAÇÃO INTERNA COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL

ARAUJO, Aline Giuri

Professora do Centro Universitário São Camilo Espírito Santo
alinegiuri@saocamilo-es.br

PIO, Joelma Aparecida Zoboli

Professora do Centro Universitário São Camilo Espírito Santo
joelmazobole@saocamilo-es.br

517

RESUMO

No Brasil, muitos cursos superiores estão sendo ofertados sem o mínimo de qualidade. A Constituição Federal de 1988 no seu art. 209 diz que há necessidade de avaliação da qualidade de ensino pelo setor público, com intuito de colher indicadores para serem utilizados no processo de gestão das instituições. Neste contexto, este trabalho teve como objetivo apresentar informações sobre a avaliação interna do Centro Universitário São Camilo ES a nível de graduação e como esta pode ser um instrumento da gestão acadêmica. fez-se uma pesquisa bibliográfica e logo após foi realizado um estudo de caso para melhor atender o objetivo em questão. Foram utilizados como fontes dos dados o PDI, o Projeto Pedagógico do curso de Administração, além de informações da Secretaria Geral da Instituição. Constatou-se que a instituição pesquisada disponibiliza de uma CPA bem organizada e utiliza seus indicadores de avaliação para definir estratégias de melhoria da educação através de um Plano de Ação Anual.

Palavras-chave: Graduação. CPA. Gestão.

ABSTRACT

In Brazil, many university courses are being offered without minimum quality. The 1988 Constitution in its article 209 says there is need to assess the quality of education by the public sector, aiming to reap indicators for use in the management of the institutions process. In this context, this study aimed to present information on the internal evaluation of University Center São Camilo ES the undergraduate level and how this can be an instrument of academic management. We did a literature search and logo after we conducted a case study to better meet the objective in question. They were used as data sources the PDI, the pedagogical project of the course of Directors, as well as information on the institution's General Secretariat. It was found that the research institution offers a well-organized and CPA uses its assessment indicators to define strategies to improve education through an Annual Action Plan.

Keywords: Graduation. CPA . Management.

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior brasileiro está passando por um momento singular em seu sistema. Isso porque, é grande e crescente o número de instituições de ensino superior no Brasil, e muitos cursos estão sendo ofertados sem o mínimo de qualidade.



A Constituição Federal de 1988, ao apontar os princípios da educação no Brasil, em seu Art. 206 diz:

Art. 206. O ensino será 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 idéias 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;
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.

E, ainda, em seu art. 209 diz que “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”.

Observa-se que garantir um padrão de qualidade é princípio constitucional e que a avaliação dessa qualidade foi conferida ao Poder Público.

A legislação brasileira contempla desde 1996 a avaliação no ensino superior. Porém, foi em 2004, que o Ministério da Educação, preocupado com a melhoria da qualidade desta educação, instituiu, através da lei 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que segundo o § 1º do art. 1º da referida lei, tem como finalidade:

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

O Sinaes contempla três modalidades de instrumentos de avaliação, que são: a Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies), a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas, e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – Enade).



Conforme o Art. 2º da Lei nº. 10.861, ao promover a avaliação de instituições, cursos e desempenho de estudantes, o SINAES deverá assegurar:

- I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
- IV – a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. (LEI nº. 10.861, 2004).

O Art. 3º aponta que o objetivo da avaliação das instituições de ensino é a identificação do seu perfil e o significado de sua atuação nas diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente:

- I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional - PDI;
- II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- IV – a comunicação com a sociedade;
- V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho,
- VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;
- IX – políticas de atendimento aos estudantes;
- X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (LEI nº. 10.861, 2004).

Ao pensar na Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies), a legislação traz uma avaliação que se desenvolve em duas etapas principais: a Autoavaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, e a Avaliação Externa – realizada por comissões designada pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela Conaes.



A ideia do Ministério da Educação é que os resultados das avaliações promovam uma visão sobre a qualidade dos cursos e instituições de ensino superior no Brasil, com o objetivo de nortear ações governamentais e políticas públicas educacionais, como também de proporcionar aos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e à sociedade em geral, informações sobre a realidade dos cursos e das IES.

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar informações sobre a avaliação interna do Centro Universitário São Camilo Espírito Santo a nível de graduação e como esta pode ser um instrumento da gestão acadêmica.

Vale ressaltar que inicialmente fez-se uma pesquisa bibliográfica, que se revela num trabalho investigativo minucioso em busca do conhecimento do assunto em questão. Logo após foi realizado um estudo de caso para melhor atender o objetivo em questão. Foram utilizados como fontes dos dados o PDI, o Projeto Pedagógico do curso de Administração, além de informações da Secretaria Geral da Instituição

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo os ensinamentos de Dardengo *apud* Ristoff (2007, p. 35):

A avaliação institucional é um empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição. Seu objetivo é melhorar a universidade. A autoconsciência institucional constitui importante subsídio para o processo da tomada de decisão, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e tem como ponto de fundamental importância a intensa participação de seus membros tanto na forma de encaminhar a avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização dos resultados.

Dessa forma, pensamos a autoavaliação como um instrumento de gestão. Pois, através de um processo de avaliação são identificados os pontos fracos e os pontos fortes, bem como as oportunidades, que refletem em processos de melhoria nas IES.

Observamos que a auto-avaliação gera autoconhecimento, que pode ser ponderado como aspecto gerencial e para provocar ações de aperfeiçoamento.

Portanto, o processo de avaliação é complementado pelo planejamento da melhoria da gestão das IES, ou ainda, o planejamento da melhoria da gestão das IES é consequência do resultado de uma auto-avaliação.

Quando realizada de forma metódica, a avaliação das instituições de ensino funciona como uma oportunidade de aprendizado sobre a própria organização e também como instrumento de internalização dos princípios e práticas da excelência em gestão.



De tal modo aponta Zainko (2008, p. 16):

Para tanto, é preciso que de forma circular se pense e repense a cada momento, a partir de práticas sistemáticas de avaliação como uma salutar maneira de prestar contas a sociedade e de se autoconhecer.

É esse auto-retrato em processo permanente de auto-estudo, avaliação externa e reavaliação que resgatará como princípio articulador da avaliação a sua função diagnóstica, procedendo à indicação de situações problemáticas, as alternativas para a correção dos rumos e, portanto, se constituindo em poderoso instrumental dialético de identificação de novos rumos para a prática universitária.

Uma prática balizada por conceitos claramente explicitados e pelo engajamento de todos os responsáveis no fazer universitário no processo de construção cotidiana e coletiva de uma Universidade em constante aperfeiçoamento.

Uma Universidade que se auto-conhece e que com o olhar voltado para a utopia da construção de uma nova sociedade vai lenta e progressivamente se transformando em uma “nova” Universidade.

A construção dessa nova Universidade deve necessariamente ter na avaliação seu instrumento mais fundamental para a mudança que se faz necessária. Uma avaliação como processo sistemático, participativo, democrático e principalmente de caráter construtivo, possibilitando a indispensável autocrítica, identificando pontos positivos e problemáticos da instituição universitária, indicando as questões prioritárias para o melhoramento da qualidade dos processos institucionais: ensino, pesquisa, extensão, gestão.

Nesse contexto a CPA - Comissão Própria de Avaliação tem um papel fundamental, pois em se tratando de instituição de ensino, é a CPA que operacionaliza esse processo avaliativo.

A organização da CPA é responsabilidade da IES, bem como os critérios adotados para a composição da mesma, conforme nos apresenta o art. 11 da Lei 10.861/2004.

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

É com o resultado das avaliações internas, realizadas pela CPA, que gestor educacional terá uma visão ampliada da realidade da instituição, podendo programar metas de mudanças de curto, médio e longo prazo, no trabalho de planejamento acadêmico e administrativo, com finalidade de correção e busca de novos fazeres, de acordo com a vocação institucional, respeitando sua natureza e especificidade.



Segundo Albuquerque et al (2009), neste sentido, aos resultados obtidos a partir da Auto-Avaliação Institucional procura orientar a gestão institucional, em suas dimensões política, acadêmica e administrativa, para promover os ajustes necessários à elevação do seu padrão de qualidade.

3 RESULTADOS ALCANÇADOS

522

3.1 O Local do estudo: Centro Universitário São Camilo-ES

A União Social Camiliana, presente atualmente em 35 países dos cinco continentes, fundada em Roma por São Camilo de Lellis, em 1582, dedica-se ao ideal da assistência integral aos enfermos e à promoção da Saúde, dedicando especial ênfase à valorização da pessoa humana e da vida.

No Brasil, as unidades Camilianas estão distribuídas nos Estados de São Paulo, Espírito Santo, Bahia, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Distrito Federal, Rio de Janeiro e Paraná.

O Centro Universitário São Camilo - Espírito Santo é mantido pela União Social Camiliana, pessoa jurídica de direito privado, constituída na forma de sociedade civil, sem fins lucrativos, de caráter educativo, técnico e cultural.

A missão do Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo é “Promover o desenvolvimento do ser humano por meio da educação e da saúde, segundo os valores Camilianos”. Instalado em área com 43000 metros quadrados, atua nos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-Graduação, colocando à disposição de seus alunos e colaboradores uma completa infraestrutura de ensino e extensão e se estrutura na área da pesquisa.

Na Figura 1, apresenta-se a dimensão exata do número de alunos dessa IES dividido por segmento educacional.

Figura 1 - Numero de alunos da IES, 2015.

Nível de Ensino	Nº. de alunos
Educação Básica	932
Graduação	3.392
Pós-Graduação	307
Total	4.631

Fonte: Setor de Secretaria do Centro Universitário São Camilo ES.

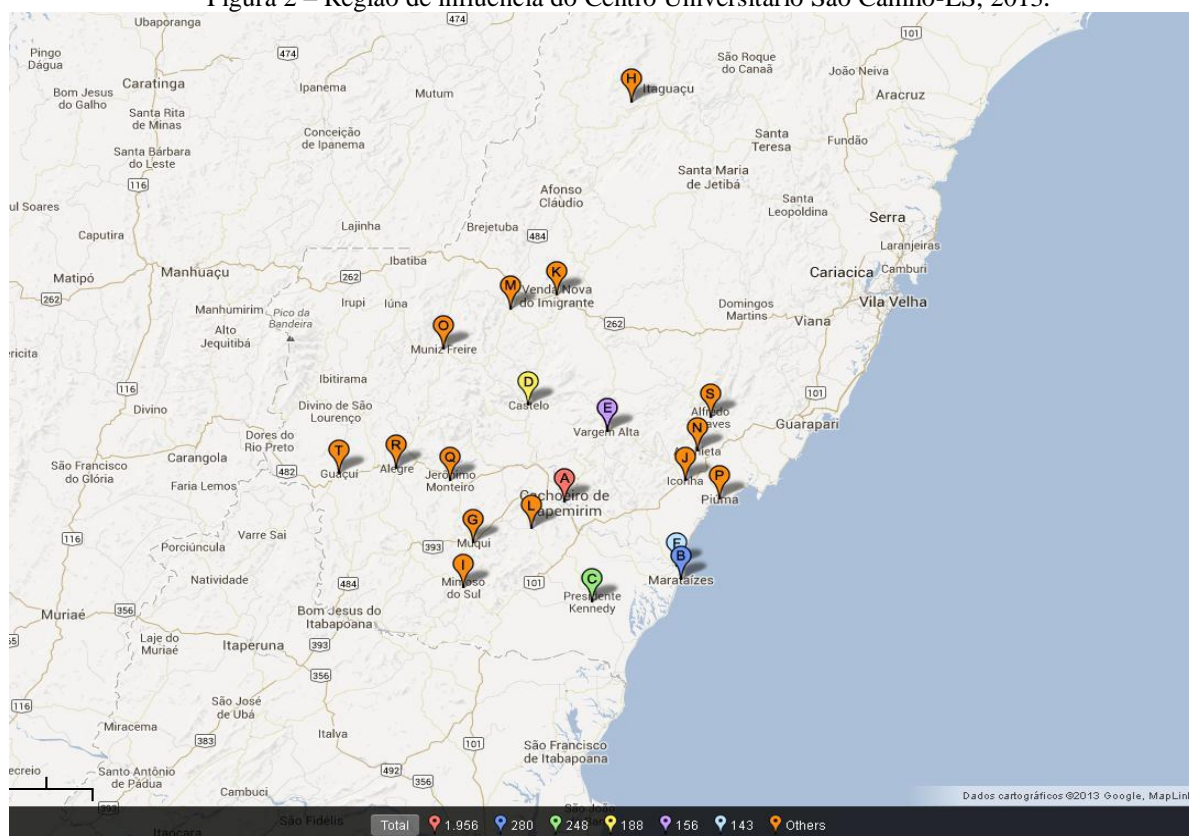


Sediado em município com localização estratégica na região sul do Estado do Espírito Santo, a IES, atualmente, oferta 27 cursos de graduação, entre Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogos, e possui cursos de Pós-Graduação nas áreas de Saúde, Docência e Gestão.

Quanto ao contexto econômico da região de sua influência, principalmente, a partir de Cachoeiro de Itapemirim, na qual está instalado este Centro Universitário, os seguintes pontos podem ser destacados:

- Economia baseada fortemente em extração e beneficiamento de minerais não metálicos, com relevância nacional e com ênfase no comércio exterior, com destaque internacional.

Figura 2 – Região de influência do Centro Universitario São Camilo-ES, 2013.



Fonte: Google Maps.

- Empresas com destaque em transporte de passageiros e cargas, com ênfase rodoviária, com relevância nacional, requisitando competências em logística de transporte.
- Demanda por profissionais para maior profissionalização no setor terciário – comércio atacadista e varejista, serviços logísticos e demais serviços para empresas.



- Economia capixaba com atrativos para investimentos em logística de transporte em escala internacional, regional e nacional, com infraestrutura para os modais ferroviário, rodoviário, marítimo e com expansão no modal aéreo.

O Centro Universitário exerce papel fundamental no desenvolvimento regional, por meio de parcerias com empresas e instituições nacionais e internacionais em diversas áreas de atuação e desenvolve projetos de extensão, cujo foco são as áreas social, esportiva, educacional, cultural e ambiental.

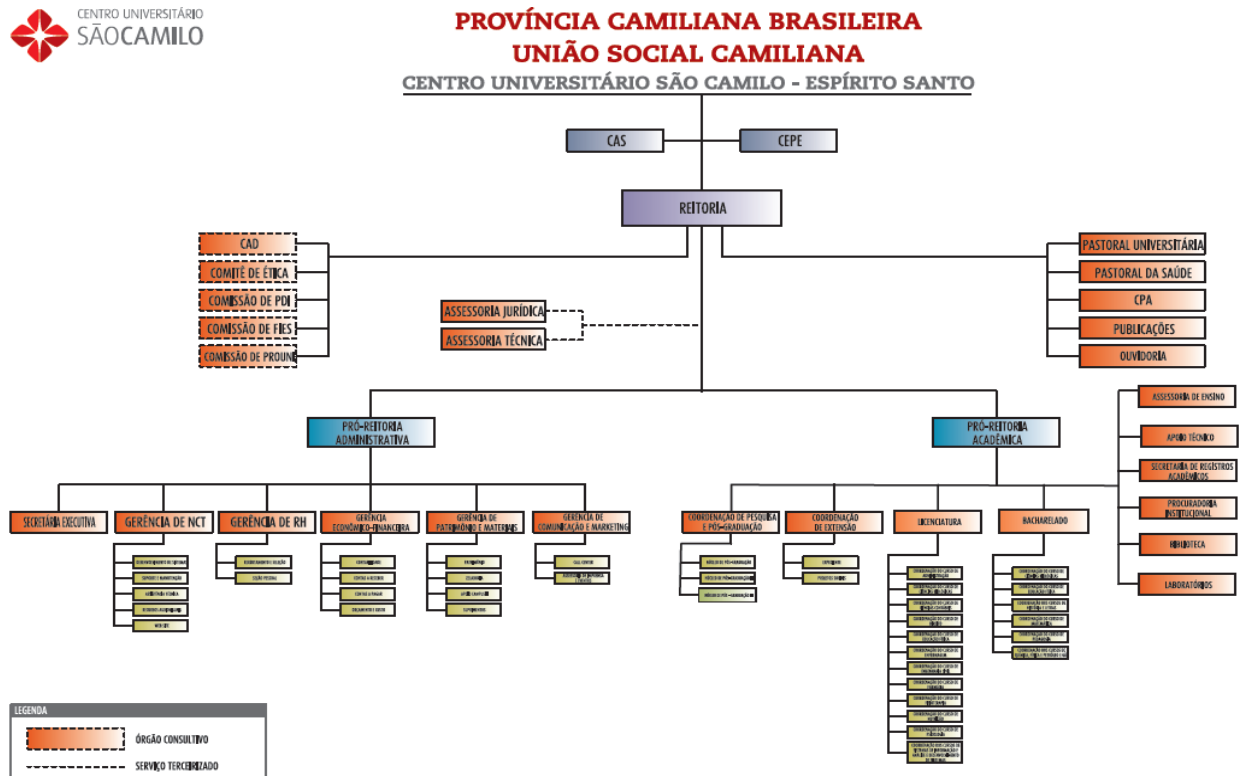
Vale ressaltar que o Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo apresenta um sistema institucional de avaliação permanente dos cursos, dos setores administrativos, do corpo docente e das instalações, através da Comissão Propria de Avaliação - CPA

3.2 A CPA no organograma institucional

O PPI do Centro Universitario em estudo, está embasado de acordo com a Portaria Nº 1.653, de 03 de junho de 2004, na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –Lei 9.394/96; nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos recomendadas pelo Conselho Nacional de Educação; no Regimento Geral do Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo; no cumprimento das normas gerais da educação nacional e avaliação da qualidade pelo Poder público, e esta composto conforme Figura 3.



Figura 3 – Organograma Institucional Centro Universitário São Camilo ES



Fonte – PDI, 2014.

Assim, observa-se que a CPA está diretamente ligada a Reitoria, sendo o reitor responsável pela sua gestão.

A avaliação interna tem como objetivos principais:

- Traçar o perfil de qualidade acadêmica, por meio do levantamento de informações e elaboração de indicadores de desempenho da IES;
- Aferir potencialidades e pontos frágeis de atuação dos diferentes segmentos da IES, contribuindo, assim, para a necessária reflexão crítica de suas ações;
- Contribuir para a adoção de medidas com vista à mudança de rumos e ao aprimoramento do trabalho acadêmico da IES.

A CPA do Centro Universitário São Camilo Espírito Santo é composto por um gerente indicada pelo Reitor, duas funcionárias e dois representantes membros do corpo técnico-administrativo, eleitos por seus pares, um membro da sociedade civil, convidado pelo Reitor, três membros do corpo docente eleitos por seus pares, um membro do corpo discente graduação e um do corpo discente pós-graduação, eleitos por seus pares.



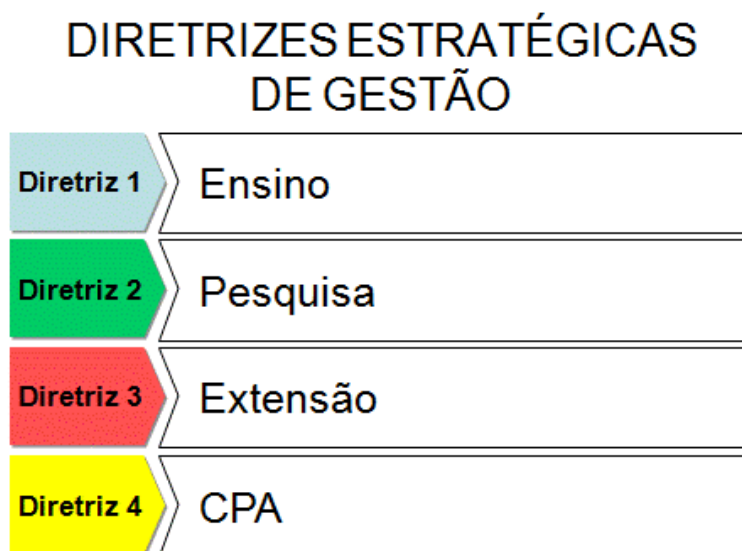
Vale ressaltar que a CPA tem seu Regimento Geral, aprovado pelos órgãos de colegiados Superior CEPE/CAS.

3.3 A CPA nas diretrizes estratégicas de gestão do Centro Universitário São Camilo-ES

O Centro Universitário, na competência do Pró-reitor acadêmico e coordenação do curso de Administração, desenvolveram o documento intitulado “diretrizes estratégicas de gestão” com o intuito de mapear as atividades de cada diretriz que faz parte do fazer da instituição, como mostra a Figura 2. Como pode-se observar, a CPA constitui a “Diretriz 4” do referido documento.

526

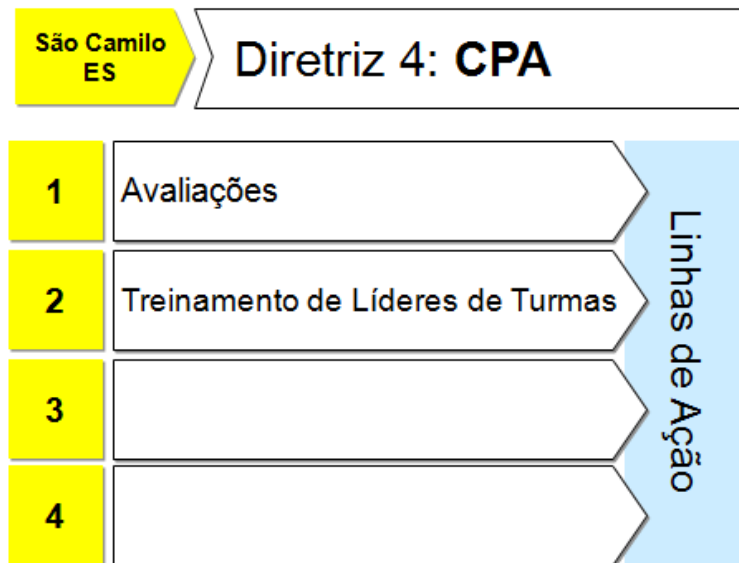
Figura 4 – Diretrizes estratégicas de Gestão,.



Fonte: Dados da pesquisa. Cachoeiro de Itapemirim,ES, 2013.

Como linhas de ação da diretriz 4, tema do nosso estudo, estão as avaliações e o treinamento de líderes de turma (Figura 3).

Figura 5 – Linhas de ação da CPA



527

Fonte: Dados da pesquisa. Cachoeiro de Itapemirim,ES, 2013.

A partir das linhas de ação são definidos os “Projetos de Ação” (Figura 6), listando o responsável de cada projeto e o mês que deverá ser executado.

Figura 6 – Projetos de Ação I

Projetos de Ação	Respon sável	status	Prazo inicial e final: Meses 2013												
			J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
Planejamento das ações de avaliação	Gerente CPA	☀ P		X											
		R													
Avaliação das coordenações de cursos pelos docentes e discentes	Gerente CPA	☀ P				X	X						X	X	
		R													
Avaliação dos docentes	Gerente CPA	☀ P				X	X								
		R													
Avaliação do perfil dos ingressantes	Gerente CPA	☀ P			X	X				X					
		R													
Avaliação da infraestrutura SC	Gerente CPA	☀ P										X	X	X	
		R													
Avaliação do corpo técnico-administrativo	Gerente CPA	☀ P												X	
		R													

Fonte: Dados da pesquisa. Cachoeiro de Itapemirim,ES, 2013.

A Figura 7 apresenta os projetos de ação relacionados à pós-graduação e, também, deixa claro que existem ações que são realizadas em todos os meses do ano.

Figura 7 – Projetos de Ação II, Cachoeiro de Itapemirim,ES, 2013.

Projetos de Ação		Responsável	status	Prazo inicial e final: Meses 2013												
				J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
Avaliação dos docentes de pós-graduação (Cachoeiro de Itapemirim, Vitória, Crato e Fortaleza)	Gerente CPA	☀	P	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
			R													
Avaliação do perfil dos ingressantes da pós-graduação	Gerente CPA	☀	P		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
			R													
Relatório das atividades desenvolvidas pela CPA	Gerente CPA	☀	P			X										
			R													
Avaliação de eventos	Gerente CPA	☀	P	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
			R													
Avaliação externa - ENADE	Gerente CPA	☀	P	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
			R													
Avaliação externa (organização e análise interna dos documentos MEC/INEP)	Gerente CPA	☀	P		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
			R													

Fonte: Dados da pesquisa. Cachoeiro de Itapemirim,ES, 2013.

Na Figura 8 está listado dois projetos de ação relacionados aos egressos e e-Mec.

Figura 8 – Projetos de Ação III

Projetos de Ação		Responsável	status	Prazo inicial e final: Meses 2013												
				J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
Avaliação do egresso (desenvolvimento de sistema "página web")	Gerente CPA	☀	P		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
			R													
Atualização do relatório de auto avaliação institucional e postagem E-Mec	Gerente CPA	☀	P		X	X										
			R													
	Gerente CPA		P													
			R													
	Gerente CPA		P													
			R													
	Gerente CPA		P													
			R													

Fonte: Dados da pesquisa, Cachoeiro de Itapemirim,ES, 2013.

Em relação ao “Treinamento de Líderes de Turma”, pode-se observar na Figura 9, que o “Projeto de Ação” está relacionado unicamente ao curso de preparação de líderes.

Figura 9 – Linha de ação “Treinamento de Líderes de Turma”, Cachoeiro de Itapemirim,ES, 2013.

CPA
Linha de Ação:
Treinamento de Líderes de Turmas

Projetos de Ação	Respon sável	status	Prazo inicial e final: Meses 2013												
			J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
A liderança discente na formação da atitude de pertencimento no espaço acadêmico	Gerente CPA	☀ P										X	X	X	
		R													
	Gerente CPA	P													
		R													
	Gerente CPA	P													
		R													
	Gerente CPA	P													
		R													
	Gerente CPA	P													
		R													
	Gerente CPA	P													
		R													

Fonte: Dados da pesquisa, Cachoeiro de Itapemirim,ES, 2013.

Pode-se constatar que a partir dos avaliações realizadas pelo CPA do Centro Universitário São Camilo ES, os dados revelados são socializados e se transformam em indicativos para iniciativas entre seus pares a fim de produzirem efeitos reais de melhoria.

3.4 Os resultados das avaliações da CPA no processo de gestão

Através dessas avaliações os coordenadores de curso podem considerar:

- como indicadores a concretização de expectativas do Curso avaliado em relação ao mercado de trabalho.
- o grau de satisfação do egresso.
- os padrões de qualidades exigidos pelas Condições de Ensino estabelecidas pelo MEC.

Assim, os indicadores fornecem subsídios para a tomada de decisões destinadas a melhorias do ensino. Permitem acompanhar a qualidade do ensino, ao longo dos anos, mediante a comparação dos resultados.



Em relação à avaliação dos professores, a CPA contabiliza os resultados e a coordenação entrega os resultados pessoalmente a cada docente, discutindo estratégias para melhoria do desempenho, quando necessário.

Já em relação aos eventos do curso, as avaliações são levadas e discutidas nas reuniões de colegiado e NDE, com intuito de averiguar pontos fortes e fracos para serem melhor trabalhados nos próximos eventos.

O resultado dos demais itens avaliados também serão discutidos e de posse desses resultados, a coordenação apresenta/discute em reunião de Planejamento com os docentes e define ações a serem realizadas para melhorar o desempenho acadêmico dos discentes e logo após defini um Plano de Ação para cada ano.

530

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A auto-avaliação está configurada como olhar geral sobre todos os processos institucionais e é feito pela comunidade acadêmica e a comunidade externa através de suas representações na Comissão Própria de Avaliação – CPA. Assim, pode-se afirmar que a autoavaliação gera autoconhecimento, que pode ser ponderado como aspecto gerencial e para provocar ações de aperfeiçoamento.

Quando realizada de forma metódica, a avaliação das instituições de ensino funciona como uma oportunidade de aprendizado sobre a própria organização e também como instrumento de internalização dos princípios e práticas da excelência em gestão.

Portanto, o processo de avaliação é complementado pelo planejamento da melhoria da gestão das IES, ou ainda, o planejamento da melhoria da gestão das IES é consequência do resultado de uma autoavaliação.

Pode-se observar durante a pesquisa que o Centro Universitário São Camilo ES disponibiliza de uma CPA bem estruturada e os indicadores gerados no setor são considerados para a tomada de decisão dos gestores, a nível administrativo e pedagógico, para oferecer melhorias na qualidade de ensino da Instituição. As avaliações são discutidas e transformadas num Plano de Ação anual, por curso de graduação.

Vale ressaltar que a qualidade no ensino superior está ligado ao reconhecimento social., uma vez que são os membros da sociedade que a legitima ao escolherem para si ou para seus filhos como a instituição mais conveniente. Mas, apesar do reconhecimento social, de outro lado está a razão desse reconhecimento social baseada na eficiência dos melhores resultados e eficácia nos resultados atingidos de uma gestão, que identificou as deficiências e potencialidades da instituição e planejou ações futuras pensando em melhorias do desempenho da mesma.



Assim, conclui-se que a autoavaliação institucional não deve ser vista apenas como instrumento de recolhimento de dados, além de monitorar a qualidade do desempenho da IES e influenciar no processo decisório da mesma, cria uma cultura de mudança institucional ao demonstrar aos segmentos envolvidos que suas participações estão sendo consideradas.

Muitas instituições de ensino ainda enxergam a avaliação institucional apenas como forma de controle do Estado. Observa-se que a autoavaliação deve ser vista como uma ferramenta que gera subsídios em um processo de tomada de consciência (individual e coletiva), que leva a instituição ao autoconhecimento, para gerar um planejamento estratégico, direcionador de mudanças e melhorias. Frisa-se que a CPA - Comissão Própria de Avaliação tem um papel essencial nesse fazer avaliativo, pois é a gestora de tal processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 de out. 1988. p. 1.

_____. Presidência da República. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 de abr. 2004. Seção I - p. 3.

DARDENGO, V. M. **Avaliação Institucional**: a tessitura de uma experiência. São Paulo: Centro Universitário São Camilo – SP, 2007.

NASCIMENTO, A. F. M. do. Avaliação institucional da teoria à prática. **In**: Anais do Seminário Gestão de IES: da teoria à prática. Brasília: FUNADESP, 2000.

UNIÃO SOCIAL CAMILIANA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Cachoeiro de Itapemirim-ES, novembro de 2012.

UNIÃO SOCIAL CAMILIANA. **Projeto Pedagógico Institucional**. Cachoeiro de Itapemirim-ES. 2008.

UNIÃO SOCIAL CAMILIANA. **Políticas Institucionais**. Material de circulação interna. São Paulo, Set., 2007.

ZAINKO, M. A. S. Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior: conceitos e desafios. **Políticas Educacionais**. n° 4. p. 15–23. jul-dez.2008.



UM BREVE ESTUDO SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA

LIMA, Laís Teixeira

*Estudante de mestrado do Programa de Cognição e Linguagem
laisbj@gmail.com*

ZANON, Andressa Teixeira Pedrosa

*Estudante de doutorado do Programa de Cognição e Linguagem
andressa.pedrosa@gmail.com*

LUQUETTI, Eliana Crispim França

*Professora do Programa de Cognição e Linguagem
elinafff@gmail.com*

532

RESUMO

Com o processo de fragmentação das disciplinas, notou-se a necessidade de transformar os conhecimentos anteriormente considerados distantes, em conhecimentos que se completam. Diante disso, o presente artigo tem como principal objetivo compreender as concepções de interdisciplinaridade e observar como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) compreendem esta abordagem. Realizamos então, uma pesquisa bibliográfica que evidencia o pensamento de diferentes autores em relação ao tema proposto. Este trabalho tem como principais autores Araújo (2003), Bochniak (1998), Frison (2000), Lück (2010) e Morin (1990 e 1996). Buscou-se também realizar uma breve análise sobre a visão apresentada pelo PCN em relação à interdisciplinaridade, evidenciando os passos sugeridos pelo documento para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Com esta pesquisa, concluímos que a escola necessita compreender a interdisciplinaridade como uma questão essencial para a aprendizagem dos educandos, e a partir daí, organizar planos de ensino que interliguem as diferentes disciplinas.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. PCN. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

With the process of fragmentation of the disciplines, we have noted the necessity to change the previously knowledge considered distant in skills that complement each other. Therefore, this article aims to understand the interdisciplinary concepts and behold how the National Curriculum Parameters (PCN) understand this approach. We conducted then a literature that reflects the thoughts of different authors on the proposed theme. This study's main authors are Araújo (2003), Bochniak (1998), Frison (2000), Lück (2010) and Morin (1990 and 1996). It sought to conduct a brief analysis of the vision presented by the PCN regarding the interdisciplinary, showing the steps suggested by the document for a more effective teaching-learning process. With this research, we concluded that the school needs to understand interdisciplinarity as a key issue for the learning of the students, and thenceforth organize lesson plans that interconnect different disciplines.

Keywords: Interdisciplinary. PCN. Teaching and learning.



INTRODUÇÃO

Nos primórdios da humanidade, o conhecimento era compreendido como uma ciência única e pensadores como Aristóteles e Platão construíram seu conhecimento a partir desta perspectiva. Após o século XVIII, o conhecimento passou a ser fragmentado, foi dividido em diversas ciências, tais como a linguagem, a história, geografia, entre inúmeras outras. Os objetos de estudos foram separados de tal forma, que seus conhecimentos e conteúdos não deveriam ser misturados, cada estudioso tinha como foco principal uma ciência e estudaria tudo sobre aquele assunto, tornando-se especialista naquele tema.

Este pensamento de conhecimento fragmentado perpetrou durante muito tempo, porém, muitos estudiosos passaram a compreender que as disciplinas não são ciências completamente distantes e indissolúveis. Portanto, nos Estados Unidos e Europa a partir da década de 70, iniciaram os primeiros estudos sobre a interdisciplinaridade, ou seja, o processo de interação entre diferentes disciplinas. O precursor, Georges Gusdorf propôs um projeto de pesquisa interdisciplinar que conectava as ciências humanas a diferentes áreas do conhecimento. Já no Brasil, o primeiro trabalho significativo foi o de Hildo Japiassu, que já apresentava reflexões acerca de estratégias interdisciplinares. Desde então, a interdisciplinaridade tornou-se um tema muito abordado e estudado por pesquisadores de diferentes áreas. Este conceito surgiu no Brasil a partir da década de 70.

A partir do momento que os estudos sobre a interdisciplinaridade tornaram-se mais notórios, sua utilização passa a ser essencial para o processo de ensino-aprendizagem de alunos. A necessidade de inserção da prática interdisciplinar no discurso educacional pode ser observada nos documentos que regem a educação brasileira, sendo eles os Parâmetros Curriculares Nacionais de todos os ciclos, e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

Portanto, este artigo tem como principal objetivo compreender o processo de interdisciplinaridade, conceituando o termo e observando os conceitos propostos por diferentes autores. Será realizada também uma breve análise das percepções dos Parâmetros Curriculares Nacionais acerca das práticas pedagógicas interdisciplinares.



1- PARA COMPREENDER A INTERDISCIPLINARIDADE

Como se sabe, a escola é um local onde os alunos desenvolvem suas habilidades cognitivas e suas relações pessoais. Portanto, compreende-se que a escola é uma instituição, cujo principal objetivo é um processo de ensino-aprendizagem satisfatório, através de um plano pedagógico eficaz. Para que os educandos consigam conceber esta aprendizagem, o grupo escolar precisa ter uma base sólida, além de funcionários de todas as áreas trabalhando conjuntamente, desde os auxiliares de apoio até os diretores.

Outro ponto essencial para o processo ensino-aprendizagem dos educandos é o trabalho do professor, que vai muito além de expor conteúdos. Os educadores assumem o papel de incentivadores e devem aguçar a curiosidade dos alunos e provocar neles desejos que, possivelmente, eles não teriam sozinhos. Frison (2000, p. 129) corrobora que

como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de intervir e provocar nos alunos avanços que não correriam espontaneamente.

Portanto, cabe ao professor incentivar o aluno a buscar novas perspectivas de aprendizagem e desenvolver suas próprias concepções e reflexões acerca das temáticas trabalhadas em sala de aula.

O educando deve compreender que as disciplinas não são ciências distintas, diante disso, a interdisciplinaridade pode ser um caminho importante para aguçar a curiosidade dos educandos e desenvolver suas percepções educacionais e pessoais. Para Ferreira (1993)

o prefixo “inter” dentre as diversas conotações que podemos lhes atribuir, tem o significado de “troca”, “reciprocidade”, e “disciplina”, de “ensino”, “instrução”, “ciência”. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo a troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, ou melhor áreas do conhecimento (FEREIRA *apud* FAZENDA, 1993, p. 21-22).

É possível perceber então, que a interdisciplinaridade tem como principal objetivo romper barreiras entre as disciplinas, ou seja, transformar a escola, anteriormente, tradicional e fragmentada em um espaço onde são trabalhadas experiências que buscam envolver e desenvolver a vivência escolar e social dos alunos. Japiassu (1976, p. 52) afirma que a interdisciplinaridade “trata -se de um gigantesco mas indispensável esforço que muitos pesquisadores realizam para superar o estatuto de fixidez das disciplinas e para fazê-las convergir pelo estabelecimento de elos e de pontes entre os problemas que elas colocam”. A



interdisciplinaridade foi instituída com o objetivo de interligar e criar um diálogo entre as ciências que, previamente, haviam sido subdivididas em diversas disciplinas distintas pela concepção positivista. Portanto, o ensino centrado nas práticas sociais e em situações problema, pode proporcionar ao uma aprendizagem mais dinâmica e contextualizada dos conteúdos.

A interação disciplinar é uma temática muito discutida nos dias de hoje, existem muitos estudos que evidenciam a necessidade do trabalho interdisciplinar nas escolas. Porém, muitos professores ainda não consideram tal questão ao elaborar suas aulas, algumas vezes, por desconhecerem tal abordagem, ou até mesmo por não obterem o apoio dos demais docentes. Dessa maneira, ainda é possível observar que as disciplinas ainda são apresentadas de maneira dissociadas umas das outras. Bochniak (1988) compreende que

de modo geral, a interdisciplinaridade, esforça os professores em integrar os conteúdos da história com os da geografia, os de química com os de biologia, ou mais do que isso, em integrar com certo entusiasmo no início do empreendimento, os programas de todas as disciplinas e atividades que compõem o currículo de determinado nível de ensino, constatando, porém, que, nessa perspectiva não conseguem avançar muito mais (BOCHNIAK, 1998, p. 21).

Diante disso, nota-se que para desenvolver uma metodologia interdisciplinar eficaz, é necessário um trabalho conjunto entre os professores das disciplinas e a orientação pedagógica da escola, uma vez que, deve-se envolver a interdisciplinaridade no projeto político pedagógico da escola e no currículo seguido por ela. Porém, ainda existe uma cultura negativa na escola, pois, muitas vezes, o conhecimento é transmitido do mais simples para o mais complexo, sem exigir a reflexão necessária dos alunos. A escola precisa evitar a concepção de conhecimento fragmentado e adotar um conceito de aprendizagem amplo e interdisciplinar.

Outro pensamento errôneo que perpassa até os dias de hoje, é a crença de que a interdisciplinaridade é algo que dilui a essência da disciplina, ou seja, a partir do momento que as disciplinas são unidas, elas perdem suas principais características. Porém, ao integrar as disciplinas o professor oportuniza que os alunos constituam seus próprios conhecimentos a partir de diferentes perspectivas, sem que a essência da disciplina se perca. As individualidades e particularidades de cada uma estarão sempre presentes uma vez que as disciplinas não se desconstituem, mas se complementam. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2002),



a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL 2002, p. 89)

Com a inserção da interdisciplinaridade, a interação entre os professores e entre conteúdos serão estabelecidos de maneira que a aprendizagem dos educandos será mais eficaz. LÜCK, (1983, p.12) corrobora que “a aplicação de medidas integradoras deve ser a preocupação de todos os integrantes do sistema, a fim de que o paralelismo e os conflitos gerados pela divisão de trabalho ocorram ao nível mínimo possível”.

Com a educação tradicional dando lugar a uma prática mais interdisciplinar, o processo de ensino-aprendizagem tem como um dos principais objetivos a formação integral dos alunos, envolvendo seus aspectos sociais e sua capacidade de exercer criticamente sua cidadania. O educando precisa ir além de conteúdos programáticos, ele precisa sair da escola capaz de enfrentar problemas e lidar com as realidades sociais, precisam ser capazes de analisar criticamente o contexto onde ele está inserido.

Dessa forma, Fourez (1994) corrobora em seus estudos que a interdisciplinaridade deve ser uma prática cujo foco está na resolução de problemas do dia-a-dia dos alunos e da comunidade escolar através do envolvimento de concepções do maior número possível de disciplinas. Ao utilizar esta abordagem, o aluno poderá compreender e refletir sobre os diferentes conceitos e as opiniões de especialistas de áreas distintas em relação a uma mesma temática, e poderá ser capaz de solucionar problemas reais, a partir de diferentes perspectivas, deixando de lado discursos universais, geralmente, predefinidos pelo senso comum. A prática da interdisciplinaridade é compreendida pelo autor como “essencialmente política”, isso que dizer que, a partir da interação entre as disciplinas, o aluno poderá refletir e tomar decisões de maneira ética e política. Lück (2010) afirma que a interdisciplinaridade

é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LÜCK, 2010, p. 47).



De acordo com Etges (1995), a interdisciplinaridade é uma ação de transposição do saber posto na exterioridade para as estruturas internas do indivíduo, constituindo o conhecimento. Portanto, quando o professor tem o domínio de sua ciência e compreende as características e limitações do saber do seu campo de estudo, estabelecendo interações entre diferentes disciplinas, ele valoriza e exalta a importância de sua disciplina, articulando os diversos saberes.

Morin (1990) assevera que quando as disciplinas são compreendidas separadamente, muitas questões presentes em nossa sociedade podem não ser respondidas, uma vez que, os problemas são analisados de maneira unidimensional e separadamente de seu contexto de uso. Esta abordagem torna-se essencial, já que é possível observar a insuficiência de respostas em inúmeras questões sociais e educacionais.

2. INTERDISCIPLINARIDADE À LUZ DO PCN

Esta seção do artigo tem como principal objetivo realizar uma breve análise sobre o conceito de interdisciplinaridade abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento compreende que o ensino deve ser pautado em propostas interdisciplinares, isso quer dizer que o professor não deve lecionar focando exclusivamente nas concepções propostas por sua disciplina. As aulas devem ser planejadas buscando metodologias diferenciadas, que integrem áreas de conhecimentos distintas. A partir desta nova abordagem, possivelmente, o aluno será capaz de construir seu conhecimento não somente através do contexto individual de uma disciplina, mas de maneira ampla. Assim, o sentido estabelecido pelos alunos conterà aspectos interdisciplinares, embasados em dimensões mais complexas e variáveis, abordando disciplinas diversas. O PCN (1998) nos mostra que

as diversas dimensões de tempo só são compreendidas em todas suas complexidades pelo acesso dos alunos a conhecimentos adquiridos ao longo de uma variedade de estudos interdisciplinares durante sua escolaridade. Nesse sentido, não deve existir uma preocupação especial do professor em ensinar, formalmente, uma dimensão ou outra, mas trabalhar atividades didáticas diversificadas, de preferência em conjunto com outras áreas. (BRASIL, 1998, p.97).



Observando ainda da visão da interdisciplinaridade, o PCN propõe que os conteúdos sejam subdivididos em diferentes eixos temáticos, além de serem organizados em subtemas que devem ser estudados e trabalhados de acordo com seus contextos, tanto sociais, quanto históricos. Focando na interação entre os diversos conteúdos e disciplinas. O documento afirma que

a partir de problemáticas amplas optou-se por organizar os conteúdos em eixos temáticos e desdobrá-los em subtemas, orientando estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo (BRASIL, 1998, p. 46).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais asseveram que a interdisciplinaridade como uma questão essencial para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Como se pode compreender, a interdisciplinaridade tem como principal objetivo integrar as diferentes disciplinas, e compreendê-las como saberes que se complementam, buscando focar em uma metodologia aplicada mais dinâmica e atualizada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002, p.88) afirmam que “é importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção”. Portanto, cabe à escola, aos professores, alunos e orientadores pedagógicos modificar a visão de disciplina isolada e indissolúvel e buscar uma metodologia interdisciplinar que seja capaz de atrair a atenção dos alunos. O documento ainda complementa que a “explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado” (BRASIL, 2002, p. 88 e 89).

Mesmo as disciplinas consideradas mais distantes – como, por exemplo, o português e matemática – quando interligadas e trabalhadas em conjunto, oportunizam que os alunos desenvolvam seu conhecimento de maneira mais contextualizada. Isto porque os conhecimentos se complementam. Os Parâmetros asseveram que

as linguagens, ciências e humanidades continuam sendo disciplinares, mas é preciso desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, a um só tempo, cultura geral e instrumento para a vida, ou seja, desenvolver, em conjunto, conhecimentos e competências. Contudo, assim como a interdisciplinaridade surge do contexto e depende da disciplina, a competência não rivaliza com o conhecimento; ao contrário, se funda sobre ele e se desenvolve com ele (BRASIL, 2002, 13).



Após uma breve análise da concepção de interdisciplinaridade proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, é possível perceber que se assemelha ao conceito proposto por Fourez (1994), uma vez que demonstra a necessidade de interação entre diferentes conhecimentos, sendo que certas disciplinas se assemelham de maneira natural, enquanto outras possuem pontos de conexões mais complexos. O PCN afirma que “a interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades” (PCN, 2002, p.88). Portanto, percebe-se a necessidade de um eixo integrador para a elaboração de um projeto interdisciplinar eficiente, já que ele deve estar de acordo com as necessidades escolares.

Diante disso, Lenoir (1988, p. 61) afirma que os projetos interdisciplinares buscam

resolver problemas da existência cotidiana com base em práticas particulares; [oferecer] recurso a um saber diretamente útil (funcional) e utilizável para responder aos problemas sociais contemporâneos, aos anseios da sociedade. (Lenoir, 1988)

Os professores e alunos, então, são convidados a refletir questionamentos sobre diferentes perspectivas, pois assim, eles têm a possibilidade de lançar diferentes olhares sobre um mesmo assunto. Quando o conceito de interdisciplinaridade é aplicado na sala de aula, os alunos têm a possibilidade de observar situações problemas reais através de diferentes perspectivas e então, compreendê-lo de maneira mais clara e coerente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo diante de inúmeros benefícios trazidos pela interdisciplinaridade, muitas pessoas ainda não compreendem este conceito, e podem analisá-lo de maneira errônea, associando seu uso à perda de características das disciplinas. Porém, após a análise de diferentes concepções de interdisciplinaridade, concluímos que esta abordagem contribui para a superação da fragmentação dos conhecimentos. Portanto, avaliamos necessário que este julgamento negativo deve ser reavaliado, uma vez que a interdisciplinaridade surgiu para complementar os saberes das ciências.

Visto que a interdisciplinaridade tornou-se uma questão amplamente estudada e abordada por diferentes autores, ela colaborou para uma visão educacional mais dinâmica e



completa, focada em aspectos interacionais entre as diferentes ciências. Isto significa que tanto o professor quanto os demais servidores da escola, tais como, orientadores pedagógicos e secretários educacionais, devem estabelecer um plano de ensino, que, compreenda os conteúdos curriculares sobre diferentes disciplinas e perspectivas. Pois assim, o aluno será capaz de refletir e resolver problemas reais, partindo de diferentes perspectivas.

Portanto, diante de uma prática pedagógica tradicional, que favorece a fragmentação de conhecimentos, evidenciamos a necessidade de introduzir práticas interdisciplinares, a fim de diminuir esta dissociação existente entre as disciplinas. Dessa maneira, será possível proporcionar um ensino cujo principal objetivo é formar um cidadão pleno.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.

BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola*. 2ª Edição. Editora Loyola. São Paulo, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria De Educação Média E Tecnológica. *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília : MEC, 2002.

ETGES, N. *Ciência, interdisciplinaridade e educação*. In: JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, (orgs.) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

FAZENDA, Ivani C. A. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993.

FRISON, M. D. *A não aprendizagem escolar como fator determinante de exclusão social no Ensino Médio*. Ijuí. Editora Unijui, 2000.

FOUREZ, G. *Alfabetisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*. Belgique: De Boeck Université, 1994.



JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. (orgs.) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

KLEIN, J. T. *Ensino interdisciplinar: didática e teoria*. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 109-132.

LENOIR, Y. *Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontestável*. In: FAZENDA, I. (org.) *Didática e interdisciplinaridade*. São Paulo: Papirus, 1998.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, Edgar. *Epistemologia da Complexidade*. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



(DES)CONFIANÇA NAS REDES SOCIAIS (DIGITAIS)

BOECHAT, Ieda Tinoco

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, UENF
iedatboechat@hotmail.com

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de

Professor do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, UENF
chmsouza@gmail.com

CABRAL, Hideliza Lacerda Tinoco Boechat

Mestre em Cognição e Linguagem do Programa de Pós-Graduação, UENF
hildeboechat@gmail.com

542

RESUMO: os relacionamentos interpessoais mediados pela tecnologia têm trazido mudanças nas relações familiares e na vida das pessoas individual e coletivamente. Este artigo, baseando-se em pesquisa bibliográfica, traz à reflexão o conflito gerado pela pedofilia que tem seu início no ambiente online e se estende para o offline, discussão contextualizada nas relações sociais (digitais) estabelecidas por Annie, no filme *Confiar*, de Schwimmer (2011), e que problematiza a questão: de que modo as relações familiares podem ser impactadas pelas relações sociais digitais, em especial, pela pedofilia (online)? Conclui-se que, ao contrário do que alguns pensam, as práticas e comportamentos no ciberespaço, tais como a pedofilia, são tão reais quanto as atitudes e condutas adotadas no mundo não digital, impactando fortemente as relações familiares, assim como a vida da vítima e de seus familiares. No caso da pedofilia, traz experiências de culpabilização, vergonha e medo, descrédito e desconfiança na vida e nas pessoas, desejo de morrer ou de matar-se.

Palavras-chave: família; cibercultura; pedofilia no ciberespaço.

ABSTRACT: interpersonal relationships mediated by technology have been bringing changes in family relations and in people's lives individually as well as collectively. This article, based on literature, brings to reflection the conflict generated by pedophilia that starts in the online environment and extends to the offline environment. This discussion has been contextualized in social (digital) relations established by Annie, in the movie *Trust*, by Schwimmer (2011), and discusses the issue: how can the family relationships be impacted by social digital relations, in particular with pedophilia (online)? It's concluded that, opposing to what somebody think, the practices and behaviors in cyberspace, such as the pedophilia, are as real as the attitude and behaviors adopted in the non digital world, impacting strongly the family relations, as well as in the victim's life and its family's. When it comes of pedophilia, it brings blame, shame and fears experiences, disbelief and distrust in life and people, desire to die or to kill itself.

Key words: family; cyberculture; pedophilia in cyberspace.



INTRODUÇÃO

Atividades laborais e acadêmicas são otimizadas por *e-mail*, transações comerciais têm sido efetuadas no *instagram*, relações familiares se tornam mais próximas no *WhatsApp*, antigos amigos se reencontram no *Facebook*, informações são rapidamente veiculadas nos *blogs*. Em contrapartida, jogos online viciam adolescentes, a infidelidade conjugal se efetiva por meio de *chats*, homens experimentam crises de masculinidade ao associarem vídeo games à pornografia online, jovens cometem (tentativas de) suicídio por não suportarem a exposição de suas fotos ou vídeos íntimos nas redes digitais – *sexting*. A sociedade contemporânea experimenta uma avalanche de novidades trazidas pelo uso das novas tecnologias da informação e comunicação.

O artigo estuda as relações sociais mediadas por tais tecnologias, considerando o impacto que essas relações podem trazer à interação familiar, especificamente quando os relacionamentos são afetados pela pedofilia (online). O assédio sexual que antes era feito diretamente no contato corpo a corpo, agora acontece também virtualmente; às vezes, inicia-se no ciberespaço e se estende para o ambiente não virtual ou vice-versa.

Supondo que as práticas sociais digitais sejam tão reais quanto aquelas vividas no mundo não digital e que os novos modos de as pessoas se relacionarem por meio de ferramentas de comunicação mediada pelo computador pode modificar suas próprias vidas e de suas famílias, este trabalho se utiliza de metodologia de cunho qualitativo apoiada em pesquisa bibliográfica, que revisita as obras de autores como Carter e McGoldrick (2007), Calil (1987) e Recuero (2009), buscando resposta para a seguinte questão: de que modo as relações familiares podem ser impactadas pelas relações sociais (digitais), em especial pela pedofilia (online)?

Tem-se em pauta um fenômeno complexo e como tal deve ser visto sob as lentes da interdisciplinaridade, com o intuito de se cometer menos restrições do que aquelas já postas pelo estudo disciplinar. Então, a fim de ampliar o olhar sobre essa temática, aliam-se conhecimentos da perspectiva sistêmica em Terapia Familiar aos conceitos basilares das Tecnologias da Informação e Comunicação como dispostas por Recuero (2009), os quais vêm contextualizados nas vivências de Anne, no filme *Confiar*, de Schwimmer (2011), que ilustram a presente discussão.



1. A COMUNICAÇÃO NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS

Muitas são as mudanças nos modos de as pessoas se verem e de verem os outros, de se organizarem, de conversarem, enfim, de conviverem em uma sociedade que se torna cada dia mais tecnológica. A comunicação mediada pelo computador traz mudanças nos comportamentos humanos. Novas características relacionais redefinem as novas redes sociais agora mediadas por essa máquina.

Esta seção aborda os aspectos cruciais das redes sociais digitais conforme apresentados por Raquel Recuero, quais sejam seus elementos constituintes – os atores sociais e suas conexões –, bem como os conceitos de real e virtual, conforme os entende Pierre Lévy, conceitos por vezes compreendidos erroneamente, distorcendo as implicações que os relacionamentos online têm na vida das pessoas, como tomar por não reais as vivências virtuais.

Recuero (2009) traz significativa contribuição à compreensão do complexo fenômeno da comunicação nas redes sociais ao ampliar os conhecimentos sobre o modo pelo qual as redes que conectam computadores e pessoas estão alterando os processos sociais e informacionais na sociedade contemporânea, propondo-se a estudar os padrões de conexões expressos no ciberespaço, expressão que, segundo Lévy (1999, p. 17), “especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.

Em tal universo, os padrões de conexões aí expressos podem ser reconhecidos pelos rastros que os atores, enquanto se constroem, interagem e se comunicam uns com os outros, deixam nas redes sociais digitais. Em geral, eles podem ser rastreados pelas informações e pelos registros que armazenam na rede.

Uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: *atores* (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas *conexões* (interações ou laços sociais) (Wasserman e Faust, 1994; Degenne e Forse, 1999). Uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem da rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões (RECUERO, 2009. p. 24, grifos da autora).

Consoante a autora supracitada, os atores envolvidos na rede interagem, constituem laços sociais e constroem valores, moldando estruturas sociais digitais. Nas redes sociais



digitais, no entanto, pelo fato de os atores sociais não serem imediatamente discerníveis, trabalha-se com suas representações ou com construções identitárias do ciberespaço. Assim, eles podem ser representados por um *twitter* ou um *weblog*, por exemplo, que, por sua vez, podem apresentar um único nó mantido por vários atores. Essas ferramentas podem ser percebidas como uma narrativa por meio de uma personalização do outro, “são espaços de interação, lugares de fala, construídos pelos atores de forma a expressar elementos de sua personalidade ou individualidade” (RECUERO, 2009, p. 25-26).

As palavras características, as cores nas falas e os apelidos que conformam uma identidade em *chats*, os *links* que identificam os blogueiros, os perfis (falsos ou não) que identificam os usuários no *Facebook*, essas representações de pessoas são os nós da rede social digital que permitem conhecer os atores sociais e saber como se dão as interações e as conexões entre eles, ou seja, quem são eles e como constroem o ciberespaço – espaço de expressão e construção de impressões, diz Recuero (2009).

Como Döring, Lemos e Sibilia perceberam, há um processo permanente de construção e expressão de identidade por parte dos atores no ciberespaço. Um processo que perpassa não apenas as páginas pessoais, como *photoblogs* e *weblogs*, *nicknames* em chats e a apropriação de espaços como os perfis em softwares como o Orkut e o MySpace. Essas apropriações funcionam como uma presença do “eu” no ciberespaço, um espaço privado e, ao mesmo tempo, público. Essa individualização dessa expressão, de alguém “que fala” através desse espaço é que permite que as redes sociais sejam expressas na Internet (RECUERO, 2009, p. 26-27, grifos da autora).

Assim, a comunicação estabelecida e as informações compartilhadas no ambiente virtual podem ser anônimas ou nominadas, falsas ou verdadeiras, inócuas ou potencialmente perigosas. Novos modos de relacionamento e de comunicação vão estabelecendo uma nova cultura de interações, a cibercultura, termo que, para Lévy (1999, p. 17), refere-se ao “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

A interação, os laços sociais e o capital social são os três elementos qualificadores das conexões em redes sociais na Internet apontados por Recuero (2009). A matéria-prima das relações e dos laços sociais, isto é, a interação participa das percepções do universo que envolvem os atores sociais influenciadas por ela e por suas motivações particulares. Estudá-la, então, implica estudar a comunicação entre eles. Os processos de interação no ciberespaço obedecem a fatores diferenciais: 1) os atores não se fazem imediatamente conhecidos, não



deixam sinais da linguagem não verbal e da interpretação do contexto em que a interação acontece; 2) as possibilidades de comunicação por meio de múltiplas ferramentas, inclusive após a desconexão do ator social do ciberespaço; 3) a capacidade de migração pelas diversas plataformas de comunicação, evidenciando os laços fortes na rede; 4) a geração e manutenção de relações complexas e de tipos de valores que constroem e mantêm as redes sociais que vão gerar laços sociais.

Nesse espaço, a interação social pode se dar de diversas formas. Recuero (2009), baseando-se em Reid (1991), diz que ela pode ser: 1) síncrona, como nos canais de *chat*, que simulam uma interação em tempo real; 2) assíncrona, como no caso dos e-mails ou fóruns, em que não se pressupõe resposta imediata do ator social. Apoiando-se em Primo (2003), diz que a interação social pode ser: 1) mútua, em que o interagente atua de modo dialógico, interdependente, criativo e negociado, gerando relações sociais complexas, como nos *blogs*; 2) reativa, em que o ator responde ou não a um estímulo, como nos *hiperlinks*, reduzindo o espectro de laços sociais que pudesse gerar.

Os padrões de interação definem uma relação social, unidade básica de análise da rede social, que, por sua vez, envolve muitas interações. Diz Recuero (2009) que as relações sociais, em geral, bastante variadas, podem ser construtivas e fortalecerem os laços sociais ou podem ser conflituosas, enfraquecendo-os. Elas apresentam aspectos característicos, tais como o distanciamento que não permite conhecer de forma imediata o corpo físico e a personalidade do ator, possibilitando o anonimato; a facilidade de sua dissolução, já que não envolvem o “eu” físico do ator; a maior liberdade de reconstrução dos atores no ciberespaço, minimizando as barreiras como as de natureza sexual e racial; a ausência de sinais da linguagem não verbal.

Os laços sociais são efetivas conexões entre os interagentes de uma rede social digital que se compõem em função dos atributos sociais destes, assevera Recuero (2009) que, ampliando os conceitos de Breiger (1974), distingue laços associativos (construídos por meio da interação social reativa que faz emergir um pertencimento associativo) de laços dialógicos (caracterizados pela interação social mútua que faz emergir um pertencimento relacional). Baseando-se em Granovetter (1973), a autora traz, ainda, a distinção entre laços fortes (assinalados pela intimidade, proximidade e intencionalidade na criação e manutenção da conexão) e laços fracos (qualificados por relações esparsas sem proximidade e intimidade com trocas difusas).



Quanto à reciprocidade, que deriva da força dos laços, Recuero (2009) aponta os laços simétricos, que conectam duas pessoas mostrando a mesma força nos dois sentidos, e os laços assimétricos, que num sentido são fracos e no outro, são fortes. Apoiando-se nos estudos de Gegenne e Forsé (1999) e Scott (2000), a autora diz que os laços podem, ainda, ser multiplexos (constituídos de diversos tipos de relações sociais) ou especializados (constituídos de relações do mesmo tipo). A partir das pesquisas de Wellman, Boase e Chen (2002), a autora alerta para o fato de que os laços sociais estabelecidos no mundo digital são laços também mantidos offline, em muitos casos.

Além da interação e dos laços sociais, a autora supra elenca o capital social como o terceiro elemento que qualifica as conexões em redes sociais digitais, concebido consensualmente pelos estudiosos do tema como um valor instituído a partir das interações estabelecidas entre os atores sociais.

Fundamentando-se em Putnam (2000), ela diz que o capital social implica: 1) a obrigação moral e as normas: estabelecimento da confiança e das trocas sociais; 2) a confiança: as escolhas no nível interpessoal vão gerando reciprocidade e confiança, e refletidas em nível macro, produzem benefícios para a coletividade, estabelecendo valores de integração e apoio, de onde origina o consenso; 3) as redes sociais: as associações voluntárias estimulam a cooperação entre as pessoas e a emergência dos valores sociais.

No entanto, Recuero (2009) amplia o conceito de capital social a partir da contribuição de diversos autores formulando-o como um conjunto de recursos variados e dependentes de sua função (Coleman), partilhado por certo grupo, baseado na reciprocidade (Putnam), que pode ser desfrutado por todos os seus integrantes, individual ou coletivamente; esse conjunto de recursos está embutido nas relações sociais (Bourdieu) e é determinado por elas. Importa, então, considerar as conexões entre atores nas redes sociais digitais, bem como o conteúdo dessas conexões por meio do estudo de suas interações e conversações, ou seja, do teor das mensagens trocadas aí, para se proceder à análise da comunicação entre eles.

Uma questão que merece atenção nesse contexto é aquela de não se tomar por reais os eventos que acontecem no ciberespaço. Uma vez estabelecida a comunicação entre duas ou mais pessoas, seja por meio de uma máquina ou não, ela é necessariamente atravessada pela significação. Lévy (2013) diz que enquanto se fala dois aspectos da linguagem estão presentes: a realidade física (o som produzido, a atmosfera que vibra e faz mexer os tímpanos) e a



realidade virtual (a informação semântica, a significação que se dá aos sons), distinção que contribui para esclarecer a noção de mundo virtual:

O mundo digital faz absolutamente parte da realidade. Os computadores são absolutamente reais. Os 0 e os 1 são códigos que estão em uma memória que é absolutamente física e absolutamente real. As telas são absolutamente físicas e absolutamente reais. E, é claro, os corpos vivos humanos são sempre absolutamente físicos e absolutamente reais. O que é virtual, o que não é físico, o que é imaterial é a significação. O mundo da significação, que é o verdadeiro mundo virtual, podemos dizer, é um mundo que começa com a linguagem, não é um mundo que começa com os computadores (LÉVY, 2013).

O mundo virtual da significação acontece no que é dito nas relações interpessoais, mediadas ou não pelo computador; então, real e virtual não estão em uma relação dialética, mas dialógica. Para Lévy (1999), o virtual não se opõe ao real, nem ao material; o virtual, o que não é físico, existe; o virtual é o real desterritorializado, ele apenas ocupa um espaço físico menor, o computador, que se coloca como um operador da virtualização.

O virtual, para Lévy (1995), não se opõe ao real, opõe-se ao atual. Virtual e atual são dois modos diferentes do real. O virtual existe potencialmente, como uma informação armazenada na rede, fisicamente guardada num servidor, que pode ser recuperada de qualquer ponto e a qualquer momento, ainda que num dado instante não faça parte do repertório do ator. Daí pode-se apreender o virtual como a última atualização do real.

Em se tratando de comunicação digital, então, seria um enorme equívoco considerar que as interações no ciberespaço não são reais. Isso equivaleria a considerar que elas não podem deixar marcar indeléveis no corpo e na alma das pessoas, em suas relações, em suas vidas. Segundo Castells (1999), a cultura é mediada e determinada pela comunicação; os sistemas de crenças e códigos humanos construídos historicamente são e continuarão sendo modificados e impactados de modo essencial pelo sistema tecnológico.

É precisamente devido a sua diversificação, multimodalidade e versatilidade que o novo sistema de comunicação é capaz de abarcar e integrar todas as formas de expressão, bem como a diversidade de interesses, valores e imaginações, inclusive a expressão de conflitos sociais (CASTELLS, 2011, p. 461).

As transformações propiciadas pelo caráter multimodal e versátil do atual sistema digital de comunicação e informação são amplamente exploradas pelos atores sociais que estabelecem relações no ciberespaço, implantando de modo inexorável a cibercultura, como



visto na presente seção. Essa realidade determina novos modos de relacionamento interpessoal e expressivas mudanças na vida das pessoas individual e coletivamente e nas relações familiares, relações que vêm caracterizadas na seção seguinte.

2. A COMUNICAÇÃO NA REDE SOCIAL FAMILIAR

Inspirado na concepção sistêmica, o conceito de família, neste trabalho, refere-se à união de pessoas por laços afetivos e/ou consanguíneos, mantida pelo compromisso e ajuda mútua, orientada por regras compartilhadas por todos que favorecem o alcance dos objetivos comuns.

A perspectiva sistêmica em Terapia Familiar fundamenta-se, segundo Calil (1987), na Teoria Geral dos Sistemas de Von Bertalanffy, que a concebe como um sistema aberto: o movimento de seus membros dentro e fora de uma interação uns com os outros e com os sistemas extrafamiliares a faz funcionar como um sistema total, em que as ações e os comportamentos de seus membros entre si sofrem uma influência mútua o tempo todo.

Assim, a família se estrutura em torno de objetivos comuns, adquirindo características peculiares, constituindo ou não sua própria identidade, em função da postura que os familiares adotam ante as vicissitudes que experimentam e as atualizações que a vida requer, da forma como interagem e se organizam e do modo como se comunicam.

Para Watzlawick, Baevin e Jackson (1981), teóricos da comunicação, é impossível não comunicar, pois entendem que todo comportamento é uma forma de comunicação. Segundo os autores, na pragmática de um contexto comunicacional, a comunicação pode ser desqualificada, quando se invalida a própria comunicação ou a do outro, por exemplo, por meio de afirmações contraditórias e mudança súbita de assunto. Em tal contexto, ganha realce a definição de *eu* do outro, em que pode haver aceitação, rejeição (que emite a mensagem “você está errado”) ou desconfirmação (que nega a definição de *eu* do outro com a mensagem “você não existe”, levando à “perda do eu”, à alienação).

Nesse contexto, três escolas de Terapia Familiar Sistêmica se destacam: Estratégica Breve, Grupo de Milão e Estrutural. Na primeira, ganham realce os padrões de comunicação: quando duas ou mais pessoas interagem, elas reforçam e estimulam o que está sendo dito e



feito, de tal forma que o padrão de comunicação dos participantes de uma interação define o relacionamento entre eles, visto que uma mensagem não está vinculada somente a uma questão de significado, mas à influência que ela exerce no comportamento, nas atitudes das pessoas em interação.

A segunda escola ocupa-se do paradoxo básico existente nas famílias: todos os membros de uma família dependem de relacionamentos íntimos uns com os outros e de padrões estáveis de interação, mas, ao mesmo tempo, esses relacionamentos estão sempre se modificando devido ao desenvolvimento biológico de cada um deles e às influências externas exercidas sobre as famílias. Algumas delas lidam apropriadamente com o dilema mudar/não mudar; outras, percebem as mudanças como ameaça aos padrões estáveis de relacionamento, evitam a alteração desses padrões e limitam o crescimento de seus membros.

A terceira escola, por sua vez, cuida, em especial, da organização estrutural – relacionamento hierárquico dos membros, valorizando a autoridade parental – e da qualidade das fronteiras – que não devem ser impermeáveis nem totalmente permeáveis, mas semipermeáveis – que delimitam as famílias e seus subsistemas.

Segundo Carter e McGoldrick (2007), a cada nova etapa do ciclo vital familiar, os membros da família precisam fazer ajustes para continuar se desenvolvendo: importa redefinir seus papéis e funções, renegociar o sistema conjugal, realinhar os relacionamentos com os demais familiares, bem como redistribuir tarefas. Cada fase tem especificidade própria. Pais de adolescentes, por exemplo, não devem se comportar da mesma forma como agiam quando seus filhos eram pequenos.

Assim, as famílias com filhos adolescentes, conforme Carter e McGoldrick (2007), precisam se adequar ao seu novo momento evolutivo, pois os adolescentes abrem a família para encontros com outras famílias, experimentando, assim, novos valores, relacionamentos e ideais. As fronteiras dos subsistemas devem, então, de ser flexíveis, permitindo que os adolescentes se aproximem e sejam dependentes para com o que ainda não lidam bem sozinhos e também possam se afastar e vivenciar com graus crescentes de independência o que já estão prontos para assumirem sem ajuda. Importa apoiar os filhos para se diferenciarem: construir sua identidade e fazerem escolhas pessoais.

No entanto, esses limites podem não ser algo simples de serem negociados e colocados. Os filhos precisam desenvolver sua individualidade, alcançar autonomia, enfrentar desafios e



assumir a responsabilidade por suas vidas, enquanto acham-se expostos a todo tipo de perigos e riscos. Assevera Viorst (1988) que são “perdas necessárias” os pais desistirem dos planos perfeitos para a vida dos filhos, aceitarem que não poderão protegê-los de todos os perigos, deixá-los partir, tolerarem e apoiarem a separação, aceitarem a possibilidade de falhar como pai e mãe, desistirem da esperança de que conseguirão fazer somente o certo com eles. Viver isso não é fácil, quando se sabe que os filhos estão lançados a toda sorte de desventuras, em especial, quando se trata de uma experiência como a pedofilia, seja ela mediada ou não pelo computador.

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde assim qualifica a pedofilia (F65.9) entre os transtorno da preferência sexual: “preferência sexual por crianças, quer se trate de meninos, meninas ou de crianças de um ou de outro sexo, geralmente pré-púberes ou no início da puberdade” (CID-10, p. 66). Por sua vez, a quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), segundo Araújo e Neto (2013), publicado em maio de 2013, chama de transtorno de pedofilia a preferência sexual por pré-púberes, ao conferir às parafilias o *status* de interesse erótico atípico, evitando patologizar comportamentos sexuais não-normativos.

Segundo as informações veiculadas pelo *site Turminha do MPF*, a maioria dos pedófilos são homens, e o que facilita a atuação deles é a dificuldade em reconhecê-los, pois praticam atividades sexuais com adultos e adotam um comportamento social que não desperta desconfiança. Eles agem de forma sedutora para conquistar a confiança e amizade das crianças. Costumam criar um perfil falso e usar a linguagem que mais atrai crianças e adolescentes, usando salas de bate-papo ou redes sociais digitais pela facilidade que elas oferecem para encontrarem suas vítimas, contra as quais atentam violentamente.

Assis e Deslandes (2005) entendem por violência sexual o ato praticado por alguém que usa a criança ou adolescente para satisfazer seu prazer sexual. Em geral, o agressor é uma pessoa em quem se pode confiar e pode atuar de diversas formas: exibir o órgão sexual; alisar partes íntimas; mostrar fotografias ou filmes pornográficos; fotografar ou filmar. Há crianças que, por não compreenderem de fato o que se passa, participam da ação como se fosse uma brincadeira; por gostarem do abusador, podem misturar sentimentos e ceder. Então, mesmo que a criança ou adolescente consinta ou até goste de satisfazer os desejos sexuais do adulto, o ato não deixa de ser um abuso sexual, que pode ter sérias consequências, como a agressão física



e/ou psicológica sofrida; perder o desejo de continuar vivendo; morrer ou matar-se; medo de falar e ser agredido pelo abusador ou prejudicar outras pessoas.

Esse quadro se torna ainda mais dramático. Lamentavelmente, muitas vítimas são abusadas sexualmente dentro de suas próprias casas, por seus pais ou mães, cuidadores ou familiares, lugar que deveria proteger e pessoas que deveriam cuidar. Esse fato se evidencia na legislação do país. Embora o aspecto legal não seja a tônica deste trabalho, as informações seguintes talvez possam enriquecer esta reflexão.

A pedofilia se configura como uma prática criminosa prevista em lei. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90, em seu artigo 240, dispõe:

Produzir, reproduzir, dirigir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, cena de sexo explícito ou pornográfica, envolvendo criança ou adolescente:

Pena – reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa.

§ 1º Incorre nas mesmas penas quem agencia, facilita, recruta, coage, ou de qualquer modo intermedeia a participação de criança ou adolescente nas cenas referidas no caput deste artigo, ou ainda quem com esses contracenar.

§ 2º Aumenta-se a pena de um terço, se o agente comete o crime:

I – no exercício de cargo ou função pública ou a pretexto de exercê-la;

II – prevalecendo-se de relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade; ou

III – prevalecendo-se de relações de parentesco consanguíneo ou afim até o terceiro grau, ou por adoção, de tutor, curador, preceptor, empregador da vítima ou de quem, a qualquer outro título, tenha autoridade sobre ela, ou com seu consentimento” (BRASIL, 1990).

Em seu artigo 241, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), com nova redação dada pela Lei 10.764/2003, prevê tal crime praticado também no ambiente virtual.

Apresentar, produzir, vender, fornecer, divulgar ou publicar, por qualquer meio de comunicação, inclusive rede mundial de computadores ou internet, fotografias ou imagens com pornografia ou cenas de sexo explícito envolvendo criança ou adolescente:

Pena - reclusão de 2 (dois) a 6 (seis) anos, e multa (BRASIL, 2003).

Há, ainda, outro relevante fator a ser considerado. Segundo Assis e Deslandes (2005), as famílias adotam modos distintos de lidar com a pedofilia: algumas ficam em silêncio; outras não acreditam nas “fantasias” da criança ou adolescente. Pior, algumas consideram culpado o abusado ou consideram banal o ocorrido. Outras, no entanto, acolhem e amparam a vítima. Elas afirmam que é sempre possível superar o abuso com a ajuda da família, de amigos e de profissionais.



As relações familiares impactadas pela pedofilia, seja ela online ou não, pode trazer sérias implicações à vida da vítima e de seus familiares, modificando as relações sociais intra e extrafamiliares. Essa temática vem ilustrada na seção seguinte pelas vivências de Annie, no filme *Confiar*, de Schwimmer (2011).

3. AS RELAÇÕES SOCIAIS (DIGITAIS) DA ADOLESCENTE ANNIE

Will e Lynn Cameron presenteiam sua filha Annie com um notebook em seu aniversário de 14 anos. A filha do meio cresceu, tal qual o irmão mais velho e a caçula, numa convivência baseada em valores tais como não ceder a pressões para fazer coisas que de fato não se quer, assumir a responsabilidade pelos próprios atos, viver o potencial e expectativas pessoais e lutar por aquilo em que se acredita.

A adolescente faz um novo amigo pela Internet, Charlie de 16 anos, que ela conheceu no *Teen-chat*. Will e Lynn, atenciosos e divertidos, sentam-se com a filha, conversam sobre o assunto e vêem as fotos que o “menino” enviara, compartilhando suas vidas em uma convivência amistosa que parece caracterizar o clima emocional familiar.

Preocupada em ser aceita pelas amigas, seus pais lhe falam de autenticidade. O pai diz que ela deve ser ela mesma com as amigas e a mãe lhe diz que ela não deve usar um sutiã que uma amiga sugeriu se de fato não gostar; Annie se intimida, acha que seus pais não a entendem e que todos a julgam. Começa também a conversar e a trocar mensagens instantâneas pelo celular com Charlie, que a ajuda nas suas dúvidas e impasses, incentivando-a em relação ao esporte na escola, mostrando-se interessado por ela e tornando-se mais confiável a cada dia, apesar de ter alterado sua idade por três vezes: o garoto de 16 anos do primeiro colegial se revela um jovem de 20 anos que cursa o segundo ano universitário, para depois dizer que, na verdade, tem 25 anos. Apesar de tê-lo questionado sobre as mentiras, Annie aceita estender o relacionamento do ambiente online para o offline sem a ciência de seus pais. Isso acontece no dia em que seus pais viajam com seu irmão para levá-lo à Universidade em que ingressara.

No Shopping, ela chora e questiona novamente a mentira ao se deparar com um homem de mais de 35 anos. Perspicaz e convincente, diz-lhe temer que ela não tivesse maturidade e idade para entender e lidar com a diferença de idade entre eles, o que não importa



quando há uma conexão como a deles, almas gêmeas. Diz também que é o mesmo com quem ela conversara noite e dia por dois meses, que a ama e não vê como a diferença de idade pode mudar isso. Tomam sorvete, enquanto ele lhe elogia a sabedoria e maturidade, fazendo-lhe confidências. Ele lhe presenteia com uma lingerie vermelha, para ser usada no motel, para onde a leva e a estupra enquanto filma a cena. Annie resiste, mas cede aos elogios e argumentos, como nas circunstâncias anteriores. Charlie nunca mais atendeu às suas chamadas ou enviou mensagens instantâneas ou acessou o *chat*.

Na escola, a amiga de Annie, que a vira no Shopping com um homem, relata o fato à diretora, que aciona a polícia após conversar com Annie. No hospital, uma oficial comunica aos pais dela a coleta do material para o kit estupro, uma vez que tinham a informação de que há três dias ela teria sido violentada pelo namorado Charlie, de pelo menos 35 anos, e que ela estaria aos cuidados de uma psicóloga. O FBI é acionado por se tratar de um crime contra crianças via Internet em que o suspeito é de outro estado; recolhem as roupas íntimas usadas por Annie na ocasião e o computador da casa para rastrear o agressor. Annie reluta em colaborar com a investigação por não querer mentir para Charlie, mas depois aceita falar com ele pelo *chat*, o que ele percebe e pelo quê a repreende. O investigador instrui o pai de Annie, dizendo que o fato de ela não ter gritado ou não ter pedido por ajuda não significa que ela não tenha sido estuprada. Pede que ele apoie a filha e os deixe trabalhar.

Annie diz à psicóloga que seus pais estão tornando um caso federal a perda de sua virgindade, que seu pai iria gostar dele, pois é doce, inteligente e engraçado; bom conselheiro, incentiva-a e não a julga, mas a ama e acha-a linda. Acredita que Charlie não se comunica com ela por não ser seguro. Diz que precisa sair de casa, porque seus pais consideram-na estúpida. Quer saber como ele está, como está sua mãe que sofre com um câncer, seu cão e como podem mudar isso. Quanto ao evento do motel, diz que parecera-lhe não estar acontecendo com ela, como se estivesse olhando de cima.

O investigador rastreia o IP de Charlie, mas ele usa um programa fantasma, um software que mascara o IP espalhando em vários servidores. Transcreve todo o bate-papo entre eles, o que Will pede para ver, mas o investigador não permite para não comprometer seu trabalho nem a confiança de Annie, que só começa a perceber o envolvimento com Charlie como estupro, quando o FBI pede que ela reconheça outras três garotas apontadas pelo cruzamento de dados como possíveis vítimas do mesmo suspeito. Ela percebe que não era única



e especial, linda e amada, pois se ele dissera o mesmo às outras meninas, ele mentira para elas; então, ele também mentira para ela.

Annie considera sua vida arruinada, motivo de risos. Imagens dela são montadas e divulgadas na Internet, imagens em que ela aparece se relacionando sexualmente com um rapaz. Ela não suporta a exposição e ingere comprimidos na intenção de matar-se, mas é socorrida pelo pai. Will pede-lhe perdão por ela ter perdido a confiança nas pessoas, na vida e no mundo, por ter falhado com ela, com o seu dever de garantir que não perdesse aquela confiança que a diferenciara do irmão desde a infância e de mantê-la em segurança.

4. AS REDES SOCIAIS (DIGITAIS) NO ESPAÇO INTERDISCIPLINAR

A interdisciplinaridade, segundo Alvarenga et al. (2011), dedica-se à produção e ao avanço do conhecimento que acontecem de modo efetivo nas trocas teóricas, e também nas trocas metodológicas e tecnológicas (de pesquisa), fazendo surgir outros conceitos e metodologias a fim de tratar fenômenos complexos.

A complexidade da comunicação nas redes sociais (digitais) motiva a sua análise interdisciplinar, a fim de se minimizar as restrições postas pelo estudo disciplinar. Buscando ampliar o olhar sobre essa temática, aliam-se, aqui, os conhecimentos da perspectiva sistêmica em Terapia Familiar aos conceitos fundamentais das Tecnologias da Informação e Comunicação, áreas do conhecimento que se apoiam em princípios comuns: a comunicação e a interação humanas definem as relações no (ciber)espaço, delineando a (ciber)cultura, transformando as pessoas em nível individual e coletivo, bem como suas relações. Além disso, tais arranjos teóricos vêm contextualizados na história de Annie no filme *Confiar*, de Schwimmer (2011), com o intuito de favorecer sua compreensão.

O casal Cameron, ao fazer suas escolhas, parece lidar apropriadamente com o dilema mudar/não mudar, ao não perceber as mudanças como ameaçadoras a ponto de evitá-las radicalmente e limitar o crescimento de seus filhos. Os pais de Annie observam a hierarquia familiar, exercendo sua autoridade na tomada de decisão, no cuidado, no amparo e, também, no desamparo. O casal se mostra afinado quanto à valorização do diálogo ao não desqualificarem a comunicação com os filhos, favorecendo a confirmação da definição de *eu* de Annie, que é



ouvida com aceitação, embora ela perceba de modo diferente. Os pais de Annie cedem aos imperativos socioculturais de seu tempo e aderem à cibercultura, supervisionando a utilização do computador a uma distância que lhes parecera suficiente.

Fechada em seu quarto, Annie abre-se ao mundo virtual; na segurança do ambiente familiar, a adolescente navega sem restrições pelo inseguro ciberespaço; expõe-se completamente no mundo digital protegida fisicamente pela família. Percebendo-se incompreendida pelos pais, ela lança-se ao acolhimento de um estranho, que se torna a cada encontro virtual mais familiar. Paradoxos da (ciber)cultura.

Annie, sincera e ávida por ser compreendida, permite-se transitar em um espaço que é público e é privado, um espaço que faculta construção e expressão de identidade tanto a si quanto ao “garoto”, num processo que perpassa perfis falsos, pseudônimos no *chat* e a apropriação de espaços que funcionam como uma presença do “eu” no ciberespaço.

Relações assim estabelecidas apresentam sérios riscos como o anonimato, já que o corpo físico e a personalidade do “jovem” não são imediatamente discerníveis, já que há a liberdade de (re)construção do personagem Charlie em diversas idades e níveis de escolaridade e há a facilidade de dissolução dessa relação que não envolve seu “eu” físico, além da ausência de sinais da linguagem não verbal e da interpretação contextual da interação. A adolescente parece desconhecer que o ciberespaço é um lugar em que impressões se tecem e se expressam, em que se lida com as representações dos atores sociais ou com construções identitárias do ambiente virtual.

As vivências no ciberespaço são tão reais quanto aquelas experimentadas no espaço não digital. Com a pedofilia não é diferente. A pedofilia online é tão real quanto a não mediada pelo computador. O fato de a experiência ser virtual não lhe retira, mas lhe confere o caráter de realidade, uma vez que a informação semântica, a significação, a realidade virtual acontece em ambas as situações tecidas pelo real e o virtual numa relação dialógica. As vivências de Annie muito bem elucidam tal disposição.

A adolescente estabelece com Charlie um vínculo no ciberespaço que se estende para o ambiente offline, compondo no ambiente online, aos olhos dela, laços dialógicos, fortes, simétricos e especializados em uma interação síncrona e mútua, definindo uma relação aparentemente construtiva, fortalecedora dos laços sociais. Significações aí construídas lhe permitem considerar verdadeiro o sentimento do “garoto” compartilhado no ciberespaço, que



de tão real não se modifica mesmo diante de evidências de que estava sendo enganada. Sutil, experiente e manipulador, Charlie reconquista sempre a confiança de Annie, usando o que apreendera em seus contatos online: a busca de Annie por compreensão e por autoafirmação. Mesmo consentindo em satisfazer os desejos sexuais do abusador, por gostar dele e ceder, o ato se caracteriza como abuso sexual. Mas para Annie, ele a ama, convicção que só se modifica quando descobre que ele havia praticado pedofilia com outras meninas.

O comportamento de Charlie configura-se como transtorno de pedofilia, uma vez que demonstra interesse erótico atípico, uma preferência sexual por garotas no início da puberdade que ele leva a efeito, prática criminosa também no Brasil. Para estudar a comunicação entre Charlie e Annie, ou seja, para saber como aconteceram as interações e as conexões que caracterizam as relações sociais – unidades básicas de análise da rede – estabelecidas entre eles, as investigações federais buscam recuperar informações registradas nas redes sociais digitais, identificar palavras peculiares, analisar as fotos enviadas e o pseudônimo usado, os elementos da personalidade que conformam a identidade do abusador nesse “espaço de expressão e construção de identidade” por excelência. Apesar de o FBI ter rastreado os registros deixados por Charlie na rede, ter transcrito o *chat* e ter examinado o conteúdo das mensagens para analisar o padrão de interação que definia-lhes a relação social digital, nada de concreto encontrara, a não ser evidências que favoreceram o cruzamento das informações correlatas ao caso, confirmando que o ciberespaço é, em certo sentido e apesar do Marco Civil (BRASIL. LEI FEDERAL nº 12.965/14) que disciplina a matéria em território nacional, terra de ninguém e de todos, espaço de (des)confiança.

Confiança dos pais nos filhos e vice-versa, confiança nas relações humanas, autoconfiança, confiança na vida e no mundo... espectros da confiança valorizada pela família Cameron. Ingrediente do capital social que se origina das escolhas feitas nas relações interpessoais e vão suscitando reciprocidade e confiança para si e para a coletividade, estabelecendo valores de integração e apoio. Uma vida assim compartilhada contribui para Annie crescer confiando. Imbuída de outros valores como autonomia, responsabilidade e autenticidade, embora tendo por estranha a mentira e questionando-a, ela se comporta nas relações extrafamiliares orientadas por valores familiares, acreditando que a coletividade vai corresponder de modo congruente. O que, em realidade, não acontece. A realidade virtual e não virtual em que ela decide se lançar atiram-na ao dissabor da desconfiança. Um novo cenário se



instaura nas relações familiares e extrafamiliares, mediadas ou não pela máquina. Hospital, polícia, terapeuta, escola, família e amigos adquirem novas significações.

As transformações trazidas pela atuação de Annie no ciberespaço modificam profundamente as relações interpessoais dentro e fora da família. Will torna-se negligente no trabalho, rouba o dossiê do FBI e se choca com a intimidade entre Annie e Charlie; adquire um rastreador de pervertidos, segue suspeitos e espanca um deles. Tem pesadelos, não entende por que a filha protege o estupro, desentende-se com ela e experimenta seu ódio e sua rejeição. Chega a criar um perfil falso no ciberespaço, sente raiva de si por não perceber e não ter impedido o ocorrido, por Annie ter mentido para ele. Relata a situação para o filho, o que faz Annie sentir-se exposta e odiar ainda mais o pai. Culpado, sente-se fracassado no desempenho da função parental, quando duramente aprende sobre “perdas necessárias”.

O relacionamento conjugal permeado por divergências experimenta desavenças. Lynn discorda de Will quando se ocupa mais do agressor do que da filha, quando confronta Annie, quando adota métodos que reprova para solucionar o problema. Annie inicialmente se percebe tola aos olhos dos pais, revolta-se contra eles, rompe a amizade com a amiga por sentir-se traída; depois, decepciona-se consigo mesma, tem de suportar a pressão social ao retomar suas atividades escolares, mas não a tolera quando se vê exposta na Internet e tenta matar-se.

Atravessar tão drástica experiência traz sentimentos de medo, culpa e vergonha, para Annie e para seus pais. Cobranças e acusações, hostilidade e raiva, indiferença e rejeição frequentes transformam o ambiente antes acolhedor e assolam as relações na família, agora chamada para se reinventar a partir de novas construções identitárias no espaço digital e não digital.

Embora as relações sociais não digitais tenham também altos riscos para as pessoas em nível individual e coletivo e para suas famílias, o que se divulga no ciberespaço pode se espalhar de modo irrestrito, ganhar proporções imprevisíveis, produzir consequências incontrolláveis e se estender no tempo de modo permanente, pois estão indelevelmente registradas nas redes, podem ser acessadas facilmente e, muitas vezes, podem ser recuperadas quando rastreadas mesmo após desativadas pelos atores sociais.

Entretanto, quando Souza (2003) fala da interação homem-máquina no contexto educacional, enfatiza o cuidado necessário para não se polarizar a temática criando um abismo



que coloca as técnicas e os objetos de um lado e as pessoas, a linguagem, os símbolos, os valores e a cultura de outro lado, reconhecendo que

Antes de tudo, as novas tecnologias são modelos abertos que promovem diferentes modos de pensar e de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento. São “lugares” expansivos, vivos e conflituosos.

Em certos momentos sócio-históricos, surgem novas formas de uso das tecnologias existentes, novas ideias e meios de superar os desafios encontrados, por vezes, de forma pouco sistemática e organizada. O que se concebe é que, a princípio nada está definido, acabado. Há, sim, um constante evoluir, uma reinterpretação da sociedade e da cultura (SOUZA, 2003, p. 135-136).

A contemporaneidade marcada pela tecnologia parece, desse modo, requerer flexibilidade, uma vez que as transformações que digitalizam a cada dia mais a sociedade se impõem a todos e expõem todos a um mundo no qual não se pode ver o horizonte. Requer também adequação, desde que é insensatez tanto radicalizar resistindo à mudança, pois que impossível evitá-la, quanto lançar-se aos novos aparatos e ferramentas tecnológicas sem a devida cautela e acuradas precauções.

CONCLUSÃO

Parafraseando Van den Berg (2000), o caso Annie existe e não existe. Não existe, pois que baseado numa ficção. Existe, pois ao que parece, lamentavelmente em situações como essa em que a arte retrata a vida, tem-se em outros momentos que “a vida imita a arte”, fazendo crianças e adolescentes vítimas da pedofilia nas redes sociais (digitais).

A confiança é um dos fatores essenciais do capital social, elemento que qualifica, fio que tece (ou deveria tecer) as redes sociais digitais. No entanto, vê-se que nas relações sociais se experimenta (des)confiança em família, (des)confiança entre amigas, (des)confiança nas investigações, (des)confiança no meio escolar, (des)confiança no ambiente online, uma vez que o sistema de comunicação digital inclui e unifica múltiplas formas de expressão, interesses e valores diversos, bem como a manifestação de conflitos sociais.

As ferramentas de comunicação online produzem formas de expressão que individualizam os interagentes e constituem o fundamento dos laços e das interações sociais que, por sua vez, constituem as conexões da rede, nas quais as trocas produzem os recursos



utilizáveis por todos que podem favorecer (ou não) o aprofundamento dos laços e a consolidação dos grupos.

As famílias, redes sociais, podem usufruir desses aparatos tecnológicos para seu crescimento ou para sua desintegração, desde que as práticas sociais digitais são tão reais quanto aquelas vividas no mundo não digital e que os novos modos de as pessoas se relacionarem por meio de ferramentas de comunicação mediada pelo computador pode modificar suas próprias vidas e de suas famílias, bem como as relações intra e extrafamiliares para sempre, como no caso da pedofilia online.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Augusta Thereza de et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI Jr, Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. (ed.) **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri, SP: Manole, com apoio da Capes, 2011.

ARAÚJO, Álvaro Cabral; NETO, Francisco Lotufo. A nova classificação americana para os transtornos mentais – o DSM-5. In: **Jornal de Psicanálise** 46 (85), 2013, p. 99-116. Disponível em: pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v46n85/v46n85a11.pdf. Acesso em: 04 ago 2015.

ASSIS, Simone Gonçalves de; DESLANDES, Suely Ferreira. **Livro das famílias: conversando sobre a vida e sobre os filhos**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/Sociedade Brasileira de Pediatria, 2005.

BRASIL. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 01 ago 2015.

_____. Lei Federal nº 12.965/14, de 23 de abril de 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei. Acesso em: 20 nov 2015.

CALIL, Vera Lucia Lamanno **Terapia Familiar e de Casal: introdução às abordagens sistêmica e psicanalítica** São Paulo: Summus, 1987.

CARTER, Betty; MCGOLDRICK, Monica (cols) **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CASTELLS, Manuel **A sociedade em rede**. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1) 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.



CLASSIFICAÇÃO ESTATÍSTICA INTERNACIONAL DE DOENÇAS E PROBLEMAS RELACIONADOS À SAÚDE (CID-10). Décima Revisão. Volume 1. São Paulo: Lemos Editorial, s/d.

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

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 7ª impressão, 2005.

_____. O que é o virtual? Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sMyokl6YJ5U>. Acesso em 28 jul 2015.

561

RECUERO, Raquel. **As redes sociais na Internet**. Coleção Cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. **Comunicação, Educação e Novas Tecnologias**. Campos dos Goytacazes, RJ: Editora FAFIC, 2003.

Turminha do MPF Disponível em: <http://www.turminha.mpf.mp.br/direitos-das-criancas/18-de-maio/o-que-e-pedofilia>. Acesso em: 30 jul 2015.

VAN DEN BERG, Jan Hendrik. **O Paciente Psiquiátrico**: esboço de uma psicopatologia fenomenológica Campinas: Livro Pleno, 2000.

VIORST, Judith. **Perdas necessárias**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

WATZLAWICK, Paul; BAEVIN, Janet H.; JACKSON, Don D. **Pragmática da Comunicação Humana**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1981.



AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO “PROFESSOR CONECTADO”

ELSON Marcolino da SilvaDocente efetivo da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Anápolis de CSEH
smelson@ig.com.br

562

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre as práticas de letramento digital de professores beneficiados pelo projeto “Professor Conectado”. Para tanto, o estudo foi guiado pela seguinte problemática: Em relação às práticas de letramento digital, quais são os desafios e as possibilidades que os professores beneficiados pelo Projeto “Professor Conectado” enfrentam? A investigação configura-se como estudo qualitativo. Para a realização do mesmo, além de estudos teóricos realizamos, também, trabalho empírico onde os dados foram coletados por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com dezessete professores da rede municipal de ensino de Anápolis que receberam notebooks do Projeto “Professor Conectado”. Os dados foram analisados à luz da metodologia Análise de Conteúdo.

Palavras-chave: Letramento digital. Professor conectado. TIC

ABSTRACT

The objective of this paper is to present reflections on the practices of digital literacy teachers benefited from the project "Connected Teacher". To this end, the study was guided by the following problems: In the practices of digital literacy, what are the challenges and possibilities that teachers benefit from the project "Connected Teacher" face? The research appears as a qualitative study. For its realization, as well as theoretical studies conducted also empirical work where the data was collected by conducting semi-structured interviews with seventeen teachers of municipal Annapolis school who received Project notebooks "Professor Connected." Data were analyzed in the light of the content Analysis Methodology.

Key-words: Digital literacy. Connected teacher. TIC

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre as práticas de letramento digital de professores beneficiados pelo projeto “Professor Conectado”. Para tanto, o estudo foi guiado pela seguinte problemática: Em relação às práticas de letramento digital, quais são os desafios e



as possibilidades que os professores beneficiados pelo Projeto “Professor Conectado” enfrentam?

A investigação configura-se como estudo qualitativo. Para a realização do mesmo, além de estudos teóricos realizamos, também, trabalho empírico onde os dados foram coletados por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com dezessete professores da rede municipal de ensino de Anápolis que receberam notebooks do Projeto “Professor Conectado”. Os dados foram analisados á luz da metodologia Análise de Conteúdo.

O presente artigo está organizado em três partes. Na primeira, denominada “Fundamentação Teórica”, apresentamos discussões teóricas em relação ao letramento digital. Na segunda parte, intitulada “O Projeto Professor Conectado”, relatamos as principais características e objetivos do Projeto “Professor Conectado”. A terceira parte deste artigo diz respeito aos resultados e discussões do trabalho.

O estudo é considerado importante na medida em que é nítida a presença das tecnologias digitais no campo escolar, sobretudo na organização do trabalho pedagógico escolar. O fato das tecnologias digitais estarem presentes no ambiente escolar parece criar uma situação em que, mais cedo ou mais tarde, os professores desenvolvam práticas de letramento digital por meio dos vários artefatos tecnológicos de natureza eletrônico-digital.

Esperamos que a realização deste estudo gerem debates e encaminhamentos sobre as práticas de letramento digital desenvolvidas em espaços escolares e não escolares.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O letramento digital

Para Kenski (2007), com o advento e desenvolvimento das tecnologias eletrônicas de informação e computação, vai se configurando um novo tipo de linguagem, denominada de linguagem digital. Segundo a autora, a linguagem digital é considerada, após a oralidade e à escrita, a “terceira linguagem” que surge e se desenvolve em articulação com as tecnologias



eletrônicas de informação e comunicação. Entre as múltiplas TICs, a linguagem digital se expressa também por meio dos computadores e da internet.

As práticas sociais, decorrentes dos usos que as pessoas fazem da linguagem digital mediada pelo computador e internet, é o que Soares (2002) e Coscarelli & Ribeiro (2005) denominam de práticas de letramento digital.

Para Soares (2002), o conceito de letramento, na “cultura” do papel, é considerado como “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita [...]” (p. 47). Já no campo da “cultura digital”, o termo letramento é reconceituado e passa a ser entendido como uma condição que caracteriza as pessoas que se apropriam da nova tecnologia digital e, com isto, exercem práticas de leitura e escrita na “tela” do computador.

Coscarelli & Ribeiro (2005, p.9), entendem o conceito de letramento mediado pelas “telemáticas” como “[...] a ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita também em ambiente digital”. Tanto Soares (2002) quanto Coscarelli e Ribeiro (2005), entendem que as práticas de letramento digital surgem e se desenvolvem em decorrência dos usos e da presença das mídias digitais na sociedade contemporânea, incluindo o computador e a internet.

Ainda que não se possa afirmar com toda certeza sobre a origem das primeiras práticas de letramento digital, pois ainda são poucos os estudos voltados para o fenômeno letramento digital, o fato é que, o surgimento dos primeiros computadores em redes possibilitou o desenvolvimento das primeiras práticas de letramento digital.

Segundo Harasim et al. (2005), a década de 1960 é considerada como um momento histórico em que, pela primeira vez, ocorreu uma comunicação por meio de redes de computadores, utilizando, para isto, o correio eletrônico e os computadores de tempo compartilhado. Segundo os autores, para que as pessoas se comunicassem, via computadores, naquela época “[...] enviavam mensagens pelos mesmos computadores *mainframe*, por meio de terminais burros a eles conectados ou através de linhas telefônicas discadas (locais e interurbanas).” (HARASIM ET AL, 2005, p. 21-22).

Tomando como base os estudos realizados por Harasim (2005), que inferem ser a década de 1960 o período em que são realizadas as primeiras comunicações *on-line* por meio do computador, podemos supor, então, que o surgimento dos primeiros computadores eletrônicos



em rede, ainda nos anos 60, possibilitou o desenvolvimento das primeiras práticas de letramento digital.

A criação da ARPANET, também na década de 1960, e posteriormente da internet, em meados da década de 1980, conforme relata Castells (1999), contribuíram, mais ainda, para o desenvolvimento de novas práticas de letramento digitais em vários domínios sociais. Deste período inicial, marcado pelo surgimento dos primeiros artefatos tecnológicos de natureza microeletrônica-digital, até os dias atuais, as práticas de letramento digital têm-se ampliado e complexificados em decorrência, sobretudo, do desenvolvimento e usos dos aparatos tecnológicos dessa natureza.

No estágio atual da sociedade, as práticas de letramento digital mediadas pelos computadores/internet, emergem em várias esferas sociais e possibilitam usos sociais quase infinitos. Por exemplo, quando as pessoas acessam em casa, no trabalho, no lazer, etc. a internet para: a) fins comerciais, - compras e vendas de produtos e mercadorias, fechar negócios usando assinatura digital; b) busca de informação e conhecimento na rede, usando os sites de buscas lá disponíveis; c) se comunicar e interagir em tempo real através das redes sociais e chats; c) aperfeiçoar sua formação acadêmica e profissional, entre outras possibilidades quase infinitas dos usos da internet. Além das quase infinitas possibilidades, proporcionadas em função das práticas de letramento ocorridas em ambientes digitais, é importante termos, também, a visão de que essas práticas de letramento digital podem trazer consequências para a sociedade.

Neste sentido, ainda que não tenha se utilizado explicitamente do termo letramento digital em sua obra, Schaff, no início da década de 1990, já inferia sobre as possíveis consequências que a sociedade enfrentaria em decorrência dos usos e fins das tecnologias informatizadas. Advertia o autor, nos primórdios da publicação da sua obra: “Por um lado, a automação e a robotização provocarão um grande incremento da produtividade e da riqueza social; por outro lado, os mesmos processos reduzirão, às vezes de forma espetacular, a demanda de trabalho humano.”. (SCHAFF, 1995, p. 27).

No campo da educação escolar, o surgimento e desenvolvimento das TICs na “sociedade do conhecimento”, têm trazido novos desafios aos profissionais da educação, sobretudo àqueles que lidam diretamente com a organização do trabalho pedagógico escolar.



Para Ramal (2002), a primeira questão que se coloca quando se pensa na introdução das tecnologias digitais na área da educação escolar é, inevitavelmente, a questão pedagógica. Neste sentido, entendemos ter sido de fundamental importância compreender quais eram os pressupostos teórico-pedagógicos que vem orientando nas últimas décadas as práticas escolares e em que medida esses pressupostos subsidiam, também, as práticas de letramento digitais de alunos e professores.

2.2. O projeto “Professor Conectado”

O Projeto “Professor Conectado”, lançado em 2010, foi uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Anápolis. Essa iniciativa surgiu, sobretudo, pelo fato da Prefeitura entender a importância de inserir os professores no mundo digital bem como deles usarem os recursos tecnológicos digital, inclusive os notebooks, concebendo-os como novas ferramentas pedagógicas, tendo em vista que as mudanças na sociedade tecnológica são constantes.

A princípio, na fase inicial do Projeto foram entregues, por meio da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia – SEMECT- Diretoria de Ciência e Tecnologia da cidade de Anápolis, cerca de 1700 micro-computadores portáteis para as professoras regentes de sala de aula “vislumbrando grandes possibilidades de melhoria no ensino público da cidade. (PROJETO PROFESSOR CONECTADO, 2010, p. 2)

Segundo Santos (2013), o Tesouro Público da Prefeitura Municipal de Anápolis, por meio Fundo Municipal de Desenvolvimento da Educação, foi o responsável pelo fomento do projeto. O objetivo maior do Projeto “Professor Conectado” é propiciar o enriquecimento da prática pedagógica dos professores da rede municipal de ensino da cidade de Anápolis por meio do uso de *notebooks* e, com isto, melhorar a qualidade da educação pública na cidade. Segundo consta no Projeto “Professor Conectado” os objetivos dele são:

Ofertar aos professores da Rede Municipal de Educação de Anápolis o acesso às novas tecnologias da informação e comunicação por intermédio do microcomputador; usar as novas tecnologias para aprimorar o direito de ensinar e aprender bem; propiciar a inclusão digital dos professores; viabilizar a utilização das ferramentas operacionais proporcionadas pelo *software* livre – Linux; fornecer a todos os professores das unidades escolares um microcomputador portátil (*notebook*) (PROJETO PROFESSOR CONECTADO, 2010, p. 3-4)



O projeto “Professor Conectado” não se resume apenas a entrega dos notebooks aos professores regentes da rede municipal de ensino. Mas, também, contempla a capacitação docente para os usos técnico-pedagógicos das mídias digitais. A capacitação para os docentes regentes da rede municipal de ensino, no que tange aos usos dos notebooks do “Professor Conectado” para fins técnico-pedagógicos, está sendo realizada no Centro de Formação de Professores de Anápolis (CEFOPE) desde dezembro 2010 e ocorre por meio do curso “Cultivar Educação”. Esse curso, com carga horária total de 60 horas sendo 40 presenciais e 20 *on line*, é ministrado pelos profissionais da própria Secretaria Municipal de Educação de Anápolis – SEMED.

Segundo Santos (2013), a proposta pedagógica do curso “Cultivar Educação” está organizada em momentos “práticos” onde os docentes manuseiam os softwares dos notebooks, entre eles o Linux; e o segundo diz respeito a fundamentação teórica a cerca do tema “Educação e Tecnologia”.

Entretanto, e de acordo com Santos (2013), este curso para não ter sido desenvolvido de forma suficiente especialmente no que tange em subsidiar os professores para os usos eficientes dos *notebooks* no processo de ensino e aprendizagem, devido a outros fatores, a curta duração dele e os horários que nem sempre atendiam a disponibilidade de todos os professores, além da dissociação entre a teoria e a prática.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

Nesta parte do trabalho, apresentamos a análise do *corpus* da pesquisa com sua respectiva fundamentação teórica. Assim é que a transcrição das entrevistas realizadas com os dezessete professores da rede municipal de ensino de Anápolis nos possibilitou a criação de três categorias de análise, sendo elas: a) identificação dos sujeitos da pesquisa; b) usabilidades do notebook do “Professor Conectado”; c) notebooks: contribuições e desafios. A formulação destas categorias de análise é considerada fundamental para identificação, análise e compreensão em relação aos desafios e as possibilidades que os professores beneficiados pelo Projeto “Professor Conectado” enfrentam ao desenvolverem práticas de letramento digital nos notebooks recebidos deste projeto.



3.1. Identificação dos sujeitos da pesquisa

A análise dos dados nos possibilitou a criação da primeira categoria denominada “identificação dos sujeitos da pesquisa”. Com esta, foi possível realizar um levantamento em relação ao gênero, tempo de experiência de docência, formação acadêmica, questão salarial bem como diagnosticar há quanto tempo os sujeitos da pesquisa haviam recebido o notebook do Projeto “Professor Conectado”. Na análise deste dado pudemos constatar que a maioria dos sujeitos é do sexo feminino (14); o tempo de experiência como docente na Educação Básica era superior a dez anos de trabalho. Todos possuem graduação em licenciaturas e pós-graduação lato-sensu na área da educação. A média salarial é de R\$3.000,00 por mês e todos receberam os notebooks do projeto “Professor Conectado” há mais de quatro anos.

Por meio desta categoria de análise pudemos inferir, inicialmente, que os sujeitos do estudo parecem apresentar as condições básicas para o desenvolvimento de práticas de letramento digital por meio dos notebooks recebidos pelo projeto “Professor Conectado”. Partimos desta análise inicial uma vez que entendemos que, quanto mais acesso os professores tiveram aos computadores maiores serão as possibilidades deles fazerem usos das tecnologias eletrônico-digital e, com isto, desenvolverem práticas de letramento digital. Também, a análise desta categoria possibilitou inferirmos que o perfil destes professores pode contribuir para que desenvolvam práticas de letramento digital por meio dos notebooks. Isto porque a maioria possui qualificação profissional razoável e o tempo de usos dos notebooks é considerado bom.

Dos 17 docentes, sujeitos desta pesquisa, todos afirmaram ter sido beneficiados pelo projeto “Professor Conectado” sendo que o tempo de adesão deles ao projeto é de mais ou menos quatro anos. Se tomarmos como referência esse dado, podemos inferir que os docentes tiveram condições de desenvolver práticas de letramento digital, inclusive para planejar as suas atividades pedagógicas escolares, por meio dos notebooks recebidos do projeto uma vez que entendemos que, o acesso, pelo menos básico, ao computador foi garantido por parte dos organizadores do projeto.



Aliado a esta posição que assumimos nesta categoria de análise, tem, também, a questão de que a Prefeitura Municipal de Anápolis tem implementado políticas na formação dos professores da rede municipal no que tange aos usos das TIC, enquanto ferramenta pedagógica a ser usada pelos docentes para planejarem e desenvolverem suas aulas.

Segundo Santos (2013), o objetivo principal do projeto “Professor Conectado” é o de promover o enriquecimento da prática pedagógica dos professores da rede municipal de ensino por meio da capacitação dos professores para que possam melhor fazer usos dos notebooks. Ainda segundo essa mesma autora, isto ocorre por meio do curso denominado “Cultivar Educação” implantado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

Entretanto, e segundo essa mesma autora, este curso não foi suficiente para subsidiar os professores para os usos eficientes dos notebooks no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, devido, entre outras coisas, a curta duração dos cursos, horários que nem sempre atendiam a disponibilidade de todos os professores e a dissociação entre a teoria e a prática.

3.2. Usabilidades do notebook do “Professor Conectado”

Os 17 sujeitos que participaram da pesquisa parecem ter seu nível de letramento digital caracterizado como razoável. Isto, porque, a análise deste dado nos permitiu inferir que fazem usos dos notebooks do “Professor Conectado” especialmente para a) “digitar trabalho” (16), b) “buscar informações na tela” (17) e c) “enviar eletronicamente os seus planos didáticos” (14).

Encontramos na análise deste dado um fator importante que pode ser indício de que os professores estão fazendo usos dos notebooks recebidos do projeto ‘Professor conectado’ numa perspectiva de melhoria do seu trabalho na escola, inclusive no que tange ao planejamento escolar. Partimos deste pressuposto em função de que a “tríade” identificada na análise deste dado, quer seja: ‘digitar trabalhos’, ‘buscar informações na tela’ e “enviar eletronicamente os seus planos didáticos” é considerada fundamental para se começar, pelo menos a pensar em um trabalho escolar qualificativo usando, para isto, o notebook.



3.3. Notebooks: contribuições e desafios

Dos 17 sujeitos, partícipes deste estudo, 16 afirmaram que acreditam que os usos do notebook podem contribuir para o planejamento das suas aulas. Esse dado é considerado importante uma vez que um dos objetivos do projeto “Professor Conectado” é justamente contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico dos docentes. Segundo dados analisados “agilidade”, “praticidade”, “organização”, “motivação dos alunos”, “busca de novas atividades”, “ganhar tempo”, “inovação das aulas”, “digitalizar planos”, “portátil”, “dinâmica”, “ampliação do conteúdo”, “trocar de informações”, “acesso á recursos didáticos”, “facilidade” de pesquisa”, “possibilidades”, “auxilio nas planilhas de notas” são consideradas como principais contribuições em relação aos usos dos notebooks para fins pedagógicos.

Além dos sujeitos da pesquisa apresentaram as principais contribuições que os usos dos notebooks podem trazer para com planejamento das suas atividades pedagógicas na escola, os mesmos também apontaram alguns desafios. Entre eles se destacam: “falta de recurso tecnológico no aparelho”, “cópias automáticas”, “uso irresponsável” uso durante a aula pra outros fins”; “baixa qualidade do aparelho”, “o sistema operacional” “má ortografia” e “falha no sistema”.

Outro desafio que os sujeitos da pesquisa enfrentam em relação as suas práticas de letramento digital desenvolvidas por meio dos notebooks recebidos do projeto “Professor Conectado” diz respeito à instalação e desinstalação de softwares educativos. Na análise dos dados parece ter ficado evidente que, quando se trata de instalação e desinstalação de softwares no notebook do Projeto “Professor Conectado”, a maioria “recorre a um técnico de informática” (09) ou, ainda “a um amigo da área de informática” (03).

A análise deste dado nos possibilitou inferir que ainda há grandes lacunas na formação do professor em relação ao desenvolvimento de práticas de letramento digital por meio dos computadores. No caso deste dado analisado, em que identificamos limitações dos professores em relação à instalação e desinstalação de softwares educativos nos notebooks do projeto “Professor Conectado”, sabemos que atualmente alguns softwares são de fácil instalação e desinstalação sendo que está ação pode se dar apenas com um “click” na tela do computador. Aliás, muitos softwares até orientam o internauta, por meio de textos escritos ou orais, em



relação à instalação e desinstalação de softwares em seus computadores. Diante deste dado, pudemos inferir que as práticas de letramento digital dos sujeitos da pesquisa podem estar sendo realizadas excluindo uma dimensão importante quando se trata de práticas de letramento digital realizadas por meios dos notebooks.

Pensamos que se os professores tivessem também o domínio técnico e teórico em relação à instalação e desinstalação dos softwares em seus computadores isto poderia dar-lhes maior compreensão, domínio sobre a “máquina”, além deles economizarem tempo e dinheiro, pois não precisariam esperar que um técnico ou amigo da área de informática lhes fizessem o serviço e também não precisariam pagar-lhe por esse tipo de serviço. Segundo Silva (2013), ainda que no “novo” contexto social demande do sujeito novas habilidades e competências, dentre elas a polivalência e a multifuncionalidade, em função do desenvolvimento acirrado das TIC, percebemos que no cotidiano as práticas de letramento digital ainda são desenvolvidas dentro da visão de fragmentação e parcealização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do estudo nos possibilitou inferir que as práticas de letramento digital dos professores beneficiados pelo projeto “Professor Conectado” apresentam possibilidades de melhoria nos seus trabalhos pedagógicos tais como: digitar trabalhos, usar a internet para busca de informações e enviar eletronicamente planos didáticos. Entre

Entretanto, a realização do estudo possibilitou inferir também que ainda são grandes os desafios enfrentados pelo professores quando desenvolvem práticas de letramento digital por meio dos notebooks recebidos do projeto “Professor Conectado” que vão desde limitações em relação ao manuseio de softwares no notebook do Projeto “Professor Conectado” até a infraestrutura da escola no que tange aos aparatos tecnológicos e a configuração dos computadores.

Como possível solução, acreditamos que precisa-se ampliar a formação continuada dos professores no que tange aos usos das tecnologias digitais e o Estado precisa investir mais nas escolas públicas em relação à infraestrutura tecnológica.



REFERÊNCIAS

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

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (2005). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica.

HARASIM, Linda (2005). *Redes de aprendizagem um guia para o ensino e aprendizagem on-line*. Tradução de Ibraíma Dafonte Tavares. São Paulo: Senac.

KENSKI, Vani. M. (2007). *Educação e tecnologias o novo ritmo da informação*. Campinas, São Paulo: Papirus.

PROJETO PROFESSOR CONECTADO. (2010). *Plano técnico e pedagógico*. Secretaria Municipal de Educação, Anápolis – GO.

RAMAL, Andrea Cecília. (2002). *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

SANTOS, Nilma F. do Amaral. (2013). Um notebook por professor: implicações pedagógicas no trabalho docente. In: www.cepel.endipe.br. Acessado em 03 out, 2015.

SCHAFF, Adam. (1995). *Sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense.

SOARES, Magda. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educação e Sociedade*, vol. 23, Campinas: n. 81, dez, 2002, 143-160 p.



NAVEGANDO PELO CONCEITO DE TERRITÓRIO POR UMA CONCEPÇÃO DE TERRITÓRIO VIRTUAL EXISTENCIAL: O CASO DO *THE SIMS*

BARBOSA, Lohaine Jardim

Estudante de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Geografia (UFES)

lorijardim@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva mapear o conceito de território, muito discutido na Geografia, desde os avanços no entendimento deste conceito, elaborados por Ratzel (1990), ganhando novos contornos com a Geografia Política e a Antropogeografia, possibilitando uma recriação deste até uma concepção de território virtual. O recorte proposto visa discutir o citado conceito e suas implicações na geografia contemporânea, a partir da valorização das subjetividades, culturas locais e do simbólico, num mundo mediado por mídias virtuais. A partir da análise do Jogo virtual *The SIMS*, defendo a ideia de que a vida no ciberespaço possibilitaria um vivenciar de agenciamentos diversos, engendrando uma nova dinâmica de investimentos intermitentes nas relações humanas, onde novas realidades estariam sendo construídas e reconstruídas, delineando territorialidades, e devires. O que nos coloca para refletir sobre territórios existenciais democráticos, e a necessidade da emergência de novas cidadanias mais plenas.

Palavras-Chave: Território, Reterritorialização, Desterritorialização, Ciberespaço.

ABSTRACT

This study aims to map the concept of territory, much discussed in Geography, from the advances in the understanding of this concept, developed by Ratzel (1990), gaining new contours with the Political Geography and anthropogeography, enabling a re-creation of this territory to a virtual design. The proposed cut is to discuss the aforementioned concept and its implications in contemporary geography, from the valuation of subjectivities, local cultures and symbolic, in a world mediated by virtual media. From the analysis of the virtual game *The SIMS*, I support the notion that life in cyberspace enable one to experience various assemblages, engendering a new dynamic intermittent investments in human relations where new realities were being constructed and reconstructed, outlining territoriality, and becomings. What brings us to reflect on democratic existential territories, and the need for emergence of new fuller citizenship.

Key-Words: Territory, Repossession, Deterritorialization, Cyberspace

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo mapear o conceito de território, muito discutido na Geografia, desde os avanços no entendimento deste conceito, elaborados por Ratzel (1990),



ganhando novos contornos com a Geografia Política e a Antropogeografia, possibilitando uma recriação deste até uma concepção de território virtual.

Proponho uma inserção ao longo da história do pensamento geográfico, à partir do conceito de território, à luz da decadência do Estado Nação e da multiplicação de territórios locais e a potencialização das culturas locais (HAESBAERT, 2004).

O recorte trabalhado, visa apenas discutir o citado conceito e suas implicações na geografia contemporânea, a partir da valorização das subjetividades, das culturas locais e do simbólico, nas teorias da atualidade. Longe da pretensão de trabalhar o que seria a evolução desse conceito, este artigo efetua apenas um navegar possível, entre tantos autores e interpretações acerca do conceito de território. Trata-se de um recorte possível!

1. O TERRITÓRIO NO PENSAMENTO GEOGRÁFICO CLÁSSICO

Iniciamos a discussão do conceito de território à partir da Geografia Humana, elegendo Ratzel como nosso início. Segundo o autor, o conceito de território é base para a organização da vida: “organismos que fazem parte da tribo, da comuna, da família, só podem ser concebidos junto a seu território” (RATZEL, 1990, p. 74). O território para Ratzel é a condição necessária para a população e sua evolução, e embora seu conceito aproxime-se de uma concepção biológica de território, este alcança grande amplitude ao referenciar tanto um espaço onde uma família subsiste, quanto a aquisição de espaços territoriais por parte do Estado.

O pensamento de Ratzel, foi fortemente influenciado pelo seu contexto, e o projeto de construção do Estado Nacional alemão, bem como a justificação de seu expansionismo. Por isso, seu conceito, apesar de carregado de referências biológicas, nasceu associado a um referencial político de Estado que enraizava a constituição das identidades e perpassava relações de poder (SOUZA, 1995).

Foi justamente essa amplitude do conceito de Ratzel que moveu Raffestin a repensar seu quadro conceitual. No entendimento do autor, espaço e território são termos equivalentes:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator "territorializa" o espaço (RAFFESTIN, 1980, p. 50)



Ao se apropriar de um espaço, o ator o territorializa, ou seja, produz um espaço transmutando-o em território: o território nacional, por exemplo. E esta se daria à partir da conquista de um espaço físico específico, modificado, e transformado pelas redes de fluxos que aí se instalam, a exemplo de rodovias, ferrovias, rotas marítimas, circuitos comerciais e outras relações que os indivíduos estabelecem.

O poder estaria nessa circulação, esta é a sua imagem: “... a circulação imprime a sua ordem” (RAFFESTIN, 1980, p. 83) é sinal de potência, onde sua fonte está na circulação e na comunicação (informação política, econômica, social ou cultural). O território para o autor, é um território conformado por redes de poder:

O território (...) é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a “prisão original”, e o território é a prisão que os homens constroem para si (RAFFESTIN, 1980, p.50)

Sua concepção vai para além de uma visão biológica de território, e o compreende como um espaço medido por poder, o território tem como base o espaço, mas não é o espaço, e sim: constitui-se das relações que os indivíduos produzem neste espaço e o produzem, o que necessariamente envolve redes e campos de poder.

Seu conceito nos permite um olhar para as multiescalas: das relações espaciais aos campos de poder dos países, Estados e mesmo instituições econômicas, e afirma a territorialidade como estratégia de controle e de poder. Sua “Geografia do Poder” também deixa espaços para a variação temporal, pois os territórios são constituídos à partir de uma historicidade que lhes é característica.

A elaboração de Raffestin irá influenciar profundamente a Geografia contemporânea, principalmente àquela preocupada com as relações de poder que subjazem as políticas territoriais, e a constituição das redes de poder contemporâneas e avança ao perceber o território como algo repleto de culturas, como um território que se constitui a partir dos usos humanos. O conceito de Raffestin nos aproxima do conceito de lugar enquanto um território constituído de simbolismos, e subjetividades, à exemplo do “território usado” de Milton Santos (1994).

Esse território que enfatiza a dimensão do simbólico está muito presente, também, no conceito desenvolvido por Haesbaert (2004):



“Enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade do território, em suas múltiplas dimensões (que deve[ria] incluir a interação sociedade-natureza), a Ciência Política enfatiza sua construção a partir das relações de poder (na maioria das vezes, ligada a concepção de Estado); a Economia, que prefere a noção de espaço à de território, percebe-o muitas vezes como um fator locacional ou como uma das bases da produção (enquanto “força produtiva”); a Antropologia destaca sua dimensão simbólica, principalmente no estudo das sociedades ditas tradicionais (mas também no tratamento do “neotribalismo” contemporâneo); a Sociologia o enfoca a partir de sua intervenção nas relações sociais, em sentido amplo, e a Psicologia, finalmente, incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade ou da identidade pessoal, ampliando-o até a escala do indivíduo”. (HAESBAERT, 2004, 34)

Rogério Haesbaert em seu livro “O Mito da Desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade” (2004), apresenta elementos da amplitude desse conceito, e produz uma síntese do mesmo procurando englobar as relações de: espaço-poder, jurídico-políticas, e simbólico-cultural, valorizando essa última. O autor reconhece que o laço territorial está investido de poder e valores não apenas materiais, mas étnicos, espirituais, simbólicos, afetivos e culturais, que precedem seu valor político.

O autor propõe uma concepção integradora (HAESBAERT, 2004) do território, concebido à partir de suas dimensões: social, simbólica, e cultural, além da econômica e política. Este avança no entendimento do território como uma “experiência total do espaço” (2004, p.79), um espaço que seria descontínuo, formado à partir de territórios-rede que se conceção e articulam entre si. Aqui, seu conceito engloba uma expansão do conceito de território no tempo e no espaço a partir de uma noção de espaços de fluxos, superando-se a dicotomia: território-rede de Raffestin.

O conceito de Haesbaert (2005) capta a fluidez das identidades/subjetividades contemporâneas, e a formação híbrida das territorialidades. Seu conceito de território considera relações sócio-históricas, culturais e sociais específicas.

Aproximamo-nos assim, de um conceito de território como:

(...) o espaço das experiências vividas, onde as relações entre os atores, e destes com a natureza, são relações permeadas pelos sentimentos e pelos simbolismos atribuídos aos lugares. São espaços apropriados por meio de práticas que lhes garantem uma certa identidade social/cultural (BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003, apud SILVA, 2009, p. 109).



A questão identitária é fundamental na acepção do conceito de território na atualidade, e à partir da proposta de Haesbaert coloca-se uma discussão importante ao compreendermos a multiterritorialidade:

(...) a existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma “multiterritorialidade”. (Haesbaert, 2004, p. 344)

577

Essa territorialização que parte do individual e que implica uma interação territorial e entrecruzamentos de diferentes territórios, está na base das constituições das identidades contemporâneas, híbridas e fluidas. O conceito de Haesbaert abre-se a discussão do multi-pertencimento territorial, condizente com a flexibilidade do mundo Pós-Moderno, que permite uma sobreposição de territórios e identidades. Uma espécie de “topoligamia de lugares” (BECK, 1999) ao se referir à sobreposição de lugares com os quais os indivíduos se casam (entendendo o casamento aqui como dar sentido, territorializar).

Os territórios-rede flexíveis de Haesbaert, se aproxima do que Bauman (1999) chama de “mobilidade virtual”, que permite aos indivíduos estarem em movimento mesmo estando parados, o território deixa de estar relacionado à uma porção de terra, expande-se a partir de uma visão virtual de território. A experiência da multiterritorialidade (HAESBAERT, 2004) seria possível devido a multiplicação de tipos de território, característica da “modernidade líquida” de Bauman (2001), onde o espaço enquanto distância foi superado por múltiplos territórios que se combinam formando a multiterritorialidade de que fala Haesbaert (2004,2005). No caso que nos interessa aqui, o da mobilidade virtual, essa vivência de múltiplos territórios é simultânea e sobreposta tronando possível uma experiência de territórios existenciais, como é o caso do ciberespaço. Este espaço de interação virtual, conforme reforçado pelo autor, permite:

(...) pela comunicação instantânea, contatar e mesmo agir sobre territórios completamente distintos do nosso, sem a necessidade de mobilidade física. Trata-se de uma multiterritorialidade envolvida nos diferentes graus daquilo que poderíamos denominar como sendo a conectividade e a vulnerabilidade informacional (ou virtual) dos territórios. (Haesbaert, 2004, p.345)

No ambiente virtual o sujeito experimenta vários territórios a todo o tempo, ele constitui esses espaços ao mesmo tempo em que cria mecanismos de pertencimento territorializando sua



experiência virtual. O corpo também se virtualiza, e podemos interagir com indivíduos de qualquer parte do mundo.

2. O TERRITÓRIO VIRTUAL: UMA RETERRITORIALIZAÇÃO NA DESTERRITORIALIZAÇÃO DO CIBERESPAÇO

578

Em seu artigo “território e multiterritorialidade: um debate”, Rogério Haesbaert diferencia o conceito de Multiterritorialidade no sentido de se experimentar vários territórios ou territorialidades, à partir de uma processo de territorialização que partiria do individual (2012,p. 35-36), que este considera seu sentido mais estrito, envolvendo a experiência afetiva de múltiplas territorialidades, de seu conceito mais amplo que estaria relacionado à propriedade genérica da multiplicidade territorial, que para o autor, se aproximaria da multiplicidade do espaço proposto por Dorren Massey (2004). A geógrafa e autora da obra “Pelo espaço: uma nova política da espacialidade”, propõe uma reconstrução de entendimento sobre as categorias espaço e lugar.

Massey destaca que as conceitualizações implícitas que temos do espaço modulam nosso estar no mundo, e todas as esferas de nossas relações e interações, e por este motivo, as suas grandes discussões teóricas frutíferas partiriam de reflexões acerca de “acontecimentos comuns”, a partir de uma geografia do cotidiano que só pode ser encontrada na rua. O argumento principal do livro da autora está na afirmação de que a forma como pensamos o espaço influenciaria de forma estruturante criando uma imaginação espacial, e formas de pensar e praticar um sentido de lugar, uma vez que o espaço:

(...) modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política. Afeta o modo como entendemos a globalização, como abordamos as cidades e desenvolvemos e praticamos um sentido de lugar. Se o tempo é a dimensão da mudança, então o espaço é a dimensão do social: da coexistência contemporânea de outros. (MASSEY, 2008, p.15)

O que a autora propõe, abre horizontes para os modos de se conceber espaço como produto de interações, esfera da heterogeneidade, da possibilidade de existência, da multiplicidade, e sempre em construção.

Em diálogo com Haesbaert (2012), a multiterritorialidade contemporânea configuraria mudanças quantitativas devido a diversidade de territórios, mas também qualitativa, em virtude



da possibilidade de se combinar a intervenção, a vivência e a experimentação de territórios e territorialidades.

O autor aponta para as novas articulações espaciais em rede, e os territórios-rede flexíveis que surgiriam de tais articulações, e que podemos incluir aqui, as redes virtuais de interação, uma vez que estas, também nos permitem jogar com modalidades múltiplas de territorialidades existentes, de forma simultânea (devido à mobilidade virtual).

Essa experiência, em grande medida, se tornou possível devido a grande evolução das tecnologias informacionais desde o fim do século XX até a atualidade, nos levando a questionar o que entendemos por territorialização e reterritorialização no âmbito das discussões geográficas, se consideramos o ciberespaço¹, e seus múltiplos alcances ou “geometrias de poder” (HAESBAERT, 2012). Ao compreendermos o ciberespaço enquanto reterritorialização destacamos essa experiência como resultado da justaposição e recombinação de múltiplos territórios, ou num extremo, um territorialidade sem território: ou seja, uma (re) construção territorial; reterritorialização.

O ciberespaço produz territórios ocupados por uma quase presença, ou imagens corporais virtualizadas, a exemplo das cibercidades (GAUTÉRIO, 2008), o corpo virtual adquire novas velocidades e conquista novos espaços, multiplicando-se, o que multiplica também seus referenciais territoriais. No entanto, o que defendo aqui é que esse processo configura-se enquanto uma reterritorialização, e não desterritorialização, já que na desterritorialização, teríamos também, dois termos que se reterritorializam:

Jamais nos desterritorializamos sozinhos, mas no mínimo com dois termos (...). E cada um dos dois termos se reterritorializa sobre o outro. De forma que não se deve confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua. (DELEUZE E GUATTARI, 1980, p. 40-41)

¹ Utilizo aqui a compreensão de Haesbaert (2012) que por sua vez se diferencia do que defende Lévy (2000, p.92), que o compreende enquanto desterritorialização, e o define como sendo um “... espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores.” O autor afirma, ainda, que: “Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de rede hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do próximo século. (Lévy, 2000, p. 92-93).



Assim, a desterritorialização do espaço virtual, produziria a reterritorialização do sujeito através da reterritorialização multi-dimensional e multi-escalar do ciberespaço. O Ciberespaço permite uma ruptura de espaço e de tempo, constituindo-se enquanto heterotopia (FOUCAULT, 2001) onde a justaposição, combinação e coexistência de incompatíveis é possível. No ciberespaço a conexão, desconexão e reconexão, são constantes, onde a quase presença efetua a proliferação de territórios.

Esses territórios virtuais são ótimos exemplos do desencaixe espaço-tempo na pós-modernidade, apresentando à partir de sua presença-ausência, uma manifestação da complexa dinâmica da desterritorialização. Os webterritórios do ciberespaço assumem na contemporaneidade um papel importante na mediação das relações sociais, com especial destaque para as redes sociais de interação (facebook, Orkut, Twitter, Instagram, entre outros), se tornando palco de identidades autoproclamadas e constituídas nos ambientes virtuais de interação.

As identidades partilhadas no ciberespaço são múltiplas, e se produzem de forma volátil, sofrendo mutação conforme conveniência e necessidade, permitindo sua configuração na contradição, o que corrobora nos dizeres de Bauman (2007, p.26) um dos paradoxos fundamentais das identidades produzidas à partir da interação dos indivíduos nesses territórios virtuais:

Paradoxalmente, a individualidade se refere ao “espírito de um grupo” e precisa ser imposta por um aglomerado. Ser um indivíduo significa ser igual a todos no grupo – na verdade, idêntico aos demais. Sob tais circunstâncias, quando a individualidade é um “imperativo universal”, e a condição de todos, o único ato que o faria diferente – de modo desconcertante e surpreendente – não ser um indivíduo.

Dessa forma, podemos intuir que as formas e posições identitárias no ciberespaço apresentam-se de forma nômade, plural, e fluída, convidando os sujeitos a vivenciarem diversas subjetividades temporárias. Stuart Hall (2004) já apontava para a desconexão dos referenciais identitários na pós-modernidade, destacando que estes estavam mais próximos de locais de passagem, e elementos de consumo, afastando-se das instituições ditas tradicionais, tornando-se cada vez mais fluídos:

(...) quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”.(2004, p. 75)



O território virtual oferece menos ajustes à agenda cotidiana dos sujeitos, em comparação com o mundo real, bem como possibilidades de acesso à diversas territorialidades possíveis, efetuando um convite à acomodação dos sujeitos (principalmente em relação a referenciais identitários que seriam considerados excludentes ou conflituosos), e permitindo uma espécie de desfile em escala mundial, de indivíduos e subjetividades que se expressam ou reforçam na criação, reconfiguração e multiplicação das possibilidades do ciberespaço. Embora o ciberespaço seja um “mundo virtual”, este é parte importante do mundo em que habitamos, interagimos e nos constituímos enquanto indivíduos. As relações que se estabelecem nesses territórios virtuais se fortalecem, consolidam ou mesmo diluem em conexão direta com a vida no mundo real. Esses territórios são palco do entrecruzamento de subjetividades, discursos, posições, conflitos, encontros e desencontros, e refletem as posições identitárias passageiras, assumidas por determinados sujeitos, em especial os jovens, e a multiplicação e sobreposição dos territórios virtuais em que transitam (GAUTÉRIO, 2008).

O ciberespaço acaba por permitir que os atores sociais façam conexões entre os mundos: real e virtual, constituindo-se enquanto sujeitos híbridos à partir da soma das territorialidades às quais pertencem em ambos mundos, e isso o torna único.

Essas reflexões, remetem-nos a muitas discussões, e me fazem recordar de um jogo, muito difundido entre adolescentes e jovens, tendo ganhado diversas versões, consonantes às demandas do seu mercado consumidor. Trata-se do jogo virtual “*The SIMS*”.

3. A RETERRITORIALIZAÇÃO NO *THE SIMS*

The SIMS é o simulador da Electronic Arts (EA) onde o jogador pode literalmente brincar de viver e ser o que quiser, desde um amante da natureza até um fantasma, constituindo família, trabalhando, e cuidando da casa. O avatar² do jogo tem uma vida normal, interagindo com amigos, vizinhos, e constituindo uma profissão. No jogo, pode-se ter uma família e mesmo fazer sexo e ter filhos.

Em uma página virtual que apresenta o jogo *The SIMS 3*, temos a seguinte divulgação:

² Avatar é o personagem virtual criado pelo usuário do jogo (neste caso o *The SIMS*, que é chamado também de Sims), para sua composição são escolhidas desde características físicas, à preferências pessoais, gostos, e personalidade e estilos de vida e comportamento.



Crie Sims com personalidades exclusivas e administre suas vidas. Comece a jogar *The SIMS 3* hoje! Personalize tudo, desde a aparência até suas casas. Conduza-os ao destino de suas vidas, realizando (ou não!) seus desejos. Explore novos locais na cidade. Conecte-se para conhecer outros jogadores e exibir suas criações. Inspire-se nas infinitas possibilidades de criação e momentos de surpresa e confusão (...). O lar é onde o coração mora! Relaxando com um banho de espuma em seu banheiro luxuoso, descansando em seu quarto decorado com móveis exclusivos ou usando roupas íntimas novas para aquele alguém especial, seus Sims ganham agitação em sua vida em casa com *The SIMS 3* Suíte de Luxo Coleção de Objetos! Com conjuntos cheios de estilo para quartos, instalações de banheiro inspiradas em spas, roupas íntimas e penteados românticos, seus Sims vão relaxar com conforto e estilo. (FONTE: <https://br.thesims3.com/game/about> , acessado em 29 de junho de 2015)

Em relação à sua vida profissional e social o jogo traz ainda o seguinte texto divulgação:

Amplie os horizontes dos seus Sims com várias novas opções de carreira. Em *The SIMS™ 3* Ambições, você decide se seu Sim vai ser o herói da cidade ou provocar muita confusão entre os vizinhos. Ele pode salvar a população como um valente bombeiro, transformar a cidade como um arquiteto ou viver num estilo 'underground' como um tatuador. Seu Sim vai encontrar o sucesso sendo um inventor bilionário ou mal conseguirá se sustentar sendo um cientista louco? Ele vai descobrir segredos agindo como investigador particular, procurando impressões digitais e questionando um suspeito para conseguir informações? O futuro de seu Sim está inteiramente em suas mãos!(FONTE:http://www.thesims.com/pt_BR/sims-3-store/expansion-packs/the-sims-3-ambitions, acessado em 29 de junho de 2015)

As possibilidades são as mais variadas, e o grande diferencial dos jogos (seja o *The SIMS 1*, *The SIMS 2*, *The SIMS 3*) é a amplificação das possibilidades de escolha para o seu SIMS (ou avatar) seguir, bem como as possibilidades de histórias e narrativas possíveis.

O Jogo *The SIMS 3*, traz ainda ao jogador a possibilidade de construir sua vida urbana, ou seja, constituir os lugares onde irá criar a sua interação, constituir territórios variados de interação social, vida pessoal, trabalho entre outros:

Com conteúdos empolgantes jamais vistos em uma Coleção de Objetos, *The SIMS™ 3* Vida Urbana Coleção de Objetos* introduz novos locais para fazer uma transformação em toda a cidade de seus Sims - completo com objetos que também são perfeitos para as suas casas. Construa uma nova biblioteca, crie uma nova academia exclusiva e moderníssima, faça um parquinho divertido ou torne as tarefas do dia a dia um verdadeiro prazer com uma lavanderia novinha. *The SIMS 3* Vida Urbana Coleção de Objetos não proporciona apenas um monte de novos designs inspirados para usar em casa, mas também inclui novos lugares comunitários, como o Café Mordiscos Apetitosos, para seus Sims visitarem!(FONTE: http://www.thesims.com/pt_BR/sims-3-store/stuff-packs/the-sims-3-town-life-stuff, acessado em 29 de junho de 2015)



O Jogo reproduz assim, possibilidades de uma vida completa onde o indivíduo se desenvolve social, profissionalmente, no âmbito familiar, e tem uma vida extremamente agitada. É a reprodução da vida urbana, onde até mesmo a vida sobrenatural é possível:

Envolva-se no sobrenatural em um mundo totalmente novo e cheio de magia, mistério e confusão. Crie bruxas, vampiros, fadas ou lobisomens desde o início. Cada Sim sobrenatural tem traços e habilidades estranhas que colocam humor e desafios em sua vida e no mundo à sua volta. Use sua varinha para lançar feitiços ou colete ingredientes e prepare dezenas de elixires que melhoram o jogo. Você pode transformar Sims em zumbis ou dar ao seu Sim o toque dourado. Compartilhe suas misturas encantadas com seus amigos que tiverem *The SIMS 3*. Explore a nova cidade de Moonlight Falls, onde os poderes especiais dos seus Sims são provocados pelo ciclo lunar e surpresas aguardam em cada esquina. (FONTE: <https://br.thesims3.com/game/about>, acessado em 29 de junho de 2015)

Para além do retrato da vida urbana, o jogo amplia as possibilidades para além de uma reprodução da vida social, abarcando um mundo de fantasias, fantasmas e personagens sobrenaturais. Novos territórios a serem explorados, possíveis apenas no mundo virtual.

Um caso emblemático do citado jogo, diz respeito as possibilidades de relacionamentos homossexuais no jogo. Segundo uma matéria publicada em 07 de agosto, de 2014, no site www.games.terra.com, Relação homossexual em '*The SIMS*' foi feita sem autorização da EA, mas também sem sua reprovação:

Na Gaymer X, evento de games voltado para o público LGBT, que aconteceu em São Francisco, no último final de semana, o desenvolvedor de *The SIMS 4*, David "Rez" Graham, contou como outro programador da Electronic Arts permitiu que personagens do mesmo sexo se relacionassem dentro do jogo. As informações são do site Gamasutra.

Meses antes do lançamento do simulador de vida humana, em 2000, o programador Jamie Doornbos alterou o código que possibilitava a ação sem consultar ninguém. E o estúdio EA Maxis nem se importou.

“Ele foi lá um dia e fez. E ninguém questionou sobre isso, o que foi bem legal. Ele tem reputação de chegar e fazer as coisas, então ele escreveu o código sem nenhuma reunião ou discussão”, disse Graham em uma mesa de discussão sobre como a EA traz uma audiência diversificada para seus jogos.

De acordo com o desenvolvedor, Doornbos, que é homossexual, não foi questionado sobre a ação porque *The SIMS* é um jogo causal. “Seria muito mais difícil se isso fosse feito em um grande jogo AAA”, contou.

Graham ainda explicou que proibir a relação entre personagens do mesmo sexo seria um trabalho extra que não justifica a comparação com “o fator repugnância” de outros tabus sociais. “Quando você tem que especificadamente escrever um código para prevenir incesto, homossexualismo parece bastante brando”, apontou.

“Homossexualismo não é novo, é algo que existe no mundo e nós, da Maxis, estamos tentando simular as pessoas em nosso mundo. A conversa não é sobre



se incluimos, mas como incluimos isso”, concluiu. (FONTE:<http://games.terra.com.br/relacao-homossexual-em-the-sims-foi-feita-sem-autorizacao-da-a,65270ce967950410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>, acessado em 29 de junho de 2015)

Em '*The SIMS*' é possível ter relacionamentos com parceiros do mesmo sexo e até adotar crianças, a opção de se relacionar com personagens do mesmo sexo, existe desde 2000, e se hoje essa questão é um enorme tabu, reforçado pela decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos, dia 26 de junho de 2015, legalizando o casamento homossexual em todos os 50 estados americanos. Um jogo como essa está no mínimo à frente das discussões sobre diversidade sexual. O jogo *The SIMS* 3 e 4 não apenas permite que o usuário escolha ser homossexual, como também bissexual.

Segundo a ótica apresentada por Deleuze e Guattari (1980, 2013), o capitalismo contemporâneo vive em um processo intenso de desterritorialização. O território, a partir desse contexto pode ser compreendido por uma identidade ou mesmo um simples modo de conceber a vida, apropriado existencialmente por um sujeito ou grupo. O que os autores demonstram é que o sistema capitalista é capaz como ninguém de liberar desejos e ações para, em seguida, controlá-los (descodificação e desterritorialização de um lado e sobrecodificação reterritorializante de outro).

Dessa forma, a vida no ciberespaço opera uma ruptura de certezas e verdades universais, tornando possível um vivenciar de agenciamentos diversos, engendrando uma nova dinâmica de investimentos intermitentes nas relações humanas e de sedução de corpos virtualizados. Novas realidades estão sendo construídas e reconstruídas, e também novas territorialidades, e devires. Na imanência dos espaços lisos desterritorializantes, onde posemos identificar o ciberespaço produzindo territórios virtuais reterritorializados, a exemplo dos territórios construídos nos jogos *The SIMS*.

CONCLUSÃO

O jogo possibilita a experimentação de diversas subjetividades, sexualidades, profissões, escolhas sociais, estilos de vida e destinos. Sem a existência de amarras inflexíveis



ou comandos autoritários, o jogo aposta em “corpos participativos virtualizados³”, capazes de realizar acesso aos bens e a cidadania do consumo capitalista.

O avatar se une ao corpo, instituindo-se a possibilidade de captura das cargas desejantes que cada indivíduo possui dentro de si. Remetemos aqui, ao conceito de “heterogênese”, proposto por Deleuze e Guattari (2007, 2013), a partir do qual os processos intermitentes de desterritorializações e reterritorializações produziram algo novo e inusitado. Similares à linhas de fuga, e que permitem desfazer-se de um território existencial e criar outros simultaneamente.

Nos territórios livres e possíveis de *The SIMS*, o ideal de cidadania se realiza na possibilidade de acesso ao mundo do consumo, da realização profissional, social e sexual. A liberdade de criação permite uma composição de forças que torna possível devires, a partir da multiplicação de singularidades a partir de reterritorializações possíveis. Esse devir, deriva do encontro de dois mundo: real e virtual, e da produção de territorialidades híbridas, e sobrepostas que atravessa, esses dois mundos:

Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal qual já não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula.(DELEUZE, 1997, p. 11)

Estamos afirmando que os territórios virtuais, enquanto lugar de passagem e não de chegada, e estando em conexão com o mundo, permitem aos sujeitos a vivência de uma maior liberdade, regatando-lhes a posse da heterogênese, que caracteriza um contínuo processo de desterritorialização e reterritorialização. Permite novas configurações de gestão das subjetividades interpeladas pelo mundo virtual, abertas a novas possibilidades de alteridade e de devir, estabelecendo territórios existenciais, ou seja, conexões entre modos de existencialização diferentes: mediados pela virtualidade em conexão com o mundo real.

Trata-se de novas possibilidades de criar aberturas à novas experimentações, e produzir encontros, que suspendem a dicotomia sujeito X objeto, e expandem a dimensão da vida imaterial.

³ Estou propondo a ideia de “corpos participativos virtualizados” como base para se compreender a dimensão das subjetividades sobrepostas na constituição de avatares em jogos virtuais. Essa ideia remete as agenciamentos possíveis no mundo virtual, e sua conexão direta com o mundo real, enquanto realidade virtual participativa. Onde longe de se tratar de uma escolha racional, a constituição dos avatares, seguem as linhas fluidas dos desejos, e da subjetivação que visa consumir um ideal de cidadania no mundo de consumo, contemporâneo. Onde se cria a expectativa de um “vir a ser” cidadão dotado de direitos civis e de acesso à bens de consumo.



Os corpos virtuais participativos, são tornados possíveis em virtude dessa nova gestão das subjetividades interpeladas pelo mundo virtual, que cria novas possibilidades de territorialização à partir dos agenciamentos possíveis no mundo virtual. Os corpos virtuais participativos são capazes de acessar ao mundo dos bens, capitalista, ter sucesso e felicidade ao mesmo tempo que subvertem a ordem capitalista geral e criam linhas de fuga, ao produzirem heterogêneses à partir de processos intermitentes de desterritorializações e reterritorializações nos territórios virtuais. Esse processo permite a abertura de territórios existências (em) territórios virtuais, ou seja, multiterritórios que conjugam material e imaterial, existência e imanência.

Essas questões, por onde navegamos aqui, servem como exercício para se pensar o território na complexidade do mundo contemporâneo, mediado pela comunicação virtual. A ideia de que os territórios virtuais possam produzir corpos virtuais participativos, nos coloca para refletir sobre novos territórios democráticos, e a necessidade da emergência de novas cidadanias mais plenas. Ao se realizar enquanto cidadão no mundo capitalista por intermédio dos territórios virtuais, essa corpo virtual participativo evidencia a impossibilidade de realização pessoal, e da conquista de uma cidadania pela no mundo real. O que essas novas dinâmicas de investimentos intermitentes nas relações humanas e de sedução de corpos virtualizados, nos mostram, são as impossibilidades de realização plena dos direitos cívicos, no mundo capitalista ocidental.

Os corpos virtuais se tornam veículos de realização de desejos, e de produção de subjetividades, num ambiente virtual de participação democrática. A democracia que não é possível no mundo real, é experimentada nos jogos, como o *The Sims*, possibilitando a criação simultânea de territórios existências compostos de múltiplas reterritorializações.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. . Globalização: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.1999.
- BAUMAN, Z. Modemidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.2001.
- BECK, Ulrich. O que é globalização? Tradução André Carone. São Paulo: Paz e Terra, 1999
- DELEUZE, G. Conversações. São Paulo. Editora 34, 3ª Edição. 2013.
- DELEUZE, Gilles. ,Crítica e clínica, Rio de Janeiro, Editora 34,1997.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. Kafka: por uma literatura menor. Rio de Janeiro. Imago Editora LTD, 1977.



DELEUZE, G. e GUATTARI, F. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. (vol. 2) Rio de Janeiro: Editora 34, 1980.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. O que é a filosofia?. Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2007.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: Estética: literatura e pintura, música e cinema. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 411-422.

GAUTERIO, Mariana Wichrowski 2008. A dimensão territorial das comunidades virtuais: o caso do porto da Ilha Brasil Porto Alegre do Second Life / (Dissertação de Mestrado) – PUCRS. Porto Alegre.

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. Morte e vida da região: antigos paradigmas e novas perspectivas da geografia regional. In. SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). Produção do espaço e redefinições regionais: a construção de uma temática. Presidente Prudente: UNESP/ FCT/GAsPERR, 2005. p. 9-34.

HAESBAERT, Rogério. “Território e Multiterritorialidade: Um Debate”. In: Multiterritorialidades e Novas Práticas Culturais/ Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, Otávio José Lemos Costa, Josier Ferreira da Silva, Keila Andrade Haiashida e Stanley Braz de oliveira (Organizadores). _Fortaleza: RDS, 2012. p.11-52.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 2000

MASSEY, Doreen B. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. Imaginando a Globalização: Geometrias de poder de tempo-espaço. Revista Discente Expressões Geográficas. Florianópolis, n. 03, 2007, p. 142-155.

MAZZOLA, Renan Belmonte. Análise do discurso e ciberespaço: heterotopias contemporâneas. 2010. 135 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93941>>

SANTOS, Milton. “O retorno do território”. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de. & SILVEIRA, M. L. Território: globalização e fragmentação. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SILVA, C. H. da. Território: uma combinação de enfoques – material, simbólico e espaço de uma ação social. In: Revista Geografar. Curitiba, v.4, n.1, p.98-115, jan./jun. 2009.

SOUZA, Marcelo José Lopes. “O território: sobre espaço, poder, autonomia e desenvolvimento”. In: Castro et al. (orgs.) Geografia: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

RAFFESTIN, C. Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1980.

RATZEL, F. Geografia do homem. In: Ratzel. MORAES, A. C. R. (Org.). São Paulo-SP: Ed. Ática, Coleção: Grandes Cientistas Sociais. 1990.



PERCEPÇÃO DO BITCOIN NO MERCADO DE COTAÇÃO DE VALORES UTILIZANDO O MODELO DE ACEITAÇÃO DE TECNOLOGIA

OLIVEIRA, Fabio Machado

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem de Universidade Estadual do Norte Fluminense)
Bolsista CAPES
fabiomac@gmail.com

BRUM, Larrisa Cristina Cruz

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem de Universidade Estadual do Norte Fluminense)
lccbrum@gmail.com

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem de Universidade Estadual do Norte Fluminense)
Coordenador do GETIC
chmsouza@gmail.com

588

INTRODUÇÃO

Esse estudo realizou uma pesquisa de revisão de literatura a respeito das transformações econômicas a partir da consolidação do ciberespaço e da cibercultura, levantando fatos e momentos na história da humanidade onde, ainda nas civilizações antigas, as relações comerciais precisaram de elementos físicos para representação de valores monetários, passando por iniciativas mercantilistas e avanços da modernidade industrial. Certo que a maior contribuição está direcionada nas novas tecnologias que permitem uma nova relação com o dinheiro na atualidade. A pesquisa propõe-se responder a seguinte **questão**: Qual a percepção dessa moeda por operadores do mercado de capitais no Brasil?

Como **hipótese**, a pesquisa propõe verificar através da percepção de operadores do mercado de capitais em uma empresa na cidade do Rio de Janeiro, se a aceitação dessa moeda sinaliza novos caminhos em nossa relação com o dinheiro. Dentro desse contexto a pesquisa se **justificativa** pelas rápidas e drásticas mudanças produzidas pelas novas tecnologias nas relações do homem com o dinheiro, bem como as novas configurações que se estabelecem com a marcante virtualização da moeda. Destaca-se que o bitcoin, no mês de maio de 2013



ultrapassou US\$ 1 bilhão pela primeira vez, chamando nossa atenção também pela escassez de estudos científicos em relação ao fenômeno crescente da virtualização do dinheiro.

Com um olhar para a realidade brasileira, foi realizada uma pesquisa de campo com o objetivo de medir a percepção dessa moeda digital entre operadores do mercado de valores, em uma empresa na cidade do Rio de Janeiro. Consequentemente, os dados compilados e analisados apresentam situações intrigantes e totalmente novas quando aplicadas as novas tecnologias da informação na economia. As considerações realizadas com base na revisão de literatura e na pesquisa de campo, pretende, aproximar os interessados em moedas digitais, como esse tipo de tecnologia é aceita e se consolida no Brasil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Todo processo de desenvolvimento da humanidade está marcado por algumas invenções que se destacam ao longo da história. Como exemplo, Navarro (2006) diz que, os homídeos, frente a novas necessidades e desafios, buscaram rochas mais duras para produzir lascas mais resistentes e contundentes. O autor destaca a importância do homem, dominar o fogo, como um salto na evolução do preparo de alimentos, manipulação de matérias-primas e até mesmo o aquecimento corporal.

Segundo Weathford (1999), em função de princípios cada cultura organiza sua estrutura social, tarefas e crenças simples. Todas as ramificações dessa sociedade formam instituições que derivam desses valores centrais e demonstram a “configuração cultural” de um povo. O autor explica que:

Provavelmente seria igualmente difícil para eles compreender nosso mundo, organizado como é, em torno dessa curiosa abstração chamada dinheiro. Os papuans reconhecem que se pode comer inhames e porcos. O casamento traz satisfação sexual e filhos. Os membros de Dogon reconhecem que a arte é bela de se contemplar e que os rituais podem ser atividades de passatempos agradáveis. Comparado com essas formas de satisfação estética e biológica, porém, o dinheiro é desprovido de imediação. Mas na sociedade moderna, o dinheiro serve como a chave que abre as portas de quase todos os prazeres – e também de muitas dores. O dinheiro constitui o ponto de convergência da cultura mundial moderna. Define as relações entre as pessoas, não só entre cliente e comerciante no mercado ou empregador e funcionário no local de trabalho. Cada vez mais na sociedade moderna, o dinheiro define as relações entre pais e filhos, entre amigos, entre políticos e eleitores, entre vizinhos e entre o clero e os paroquianos. O dinheiro forma as instituições centrais da



economia e mercado modernos, em torno dele se encontram agrupadas as instituições subordinadas por parentesco, religião e política. O dinheiro é o idioma do comércio no mundo moderno. (WEATHFORD, 1999, p.11)

Outras civilizações como os Astecas, usavam sementes de cacau como dinheiro, que no mercado asteca podia ser trocado por frutas, legumes, pimentas e produtos manufaturados como cestos, sandálias, roupas, capas emplumadas e também produtos especiais como álcool e escravos. O desejo por objetos raros como dentes de baleia em Fiji e ilhas próximas, a concha de cauri, muito vista em boa parte da África e Oceano Índico, levaram muitos povos a instituírem esses objetos como dinheiro, criando um mecanismo de comércio e acumulação de riqueza, pois esses artefatos não pereciam, representando um avanço para o que temos atualmente. (WEATHFORD, 1999).

Nos estudos de Weathford (1999), a grande revolução no conhecimento e adoção do dinheiro, nasceu nas fronteiras de Tróia, no pequeno reino da Lídia, que seres humanos produziram moedas para atender a demanda criada por um comércio muito forte e expansivo, em uma região que se estabeleceu geograficamente como entreposto comercial entre Europa e o Oriente, onde circulavam produtos das mais variadas espécies. Os reis lídios estabeleceram uma economia sólida baseada no comércio e seu apogeu foi relatado pelo historiador grego Herótodo, que hoje se faz presente na expressão: “Tão rico quanto Cresos”, com um legado significativo na adoção de moedas como elemento de valor monetário. A Figura 1 mostra a Creseida da Lídia produzida com electro, uma liga de ouro e prata, usada para cunhar as moedas lídias.

Com as bases do atual modelo econômico estabelecidas, foi uma questão de tempo para que as moedas assumissem a forma como conhecemos no século XXI e outras formas de representar o dinheiro fossem apresentadas.

A principal ferramenta que sustentou a pesquisa de campo, com a aplicação de questionário online, está no Modelo de Aceitação de Tecnologia, também conhecido como TAM, que foi desenvolvido por Fred. D Davis, no MIT – Massashustes Institute Technology, em sua tese de doutorado no final da década de 1980. O autor, Davis (1986), se baseou na TRA (Teoria da Ação Racional) de Fishbein e Ajzen (1975), cuja teoria com gênese na área de psicologia, procura explicar a intenção do comportamento humano dependente de dois componentes:



- O atitudinal: a atitude com relação a um objeto sofre interferência direta das crenças e percepções individuais.
- O normativo: afeta a intenção comportamental por meio de normas subjetivas, como observado em fenômenos de contexto social.

Nos relatos de Souza (2003), o telégrafo contribuiu muito para o avanço das comunicações no mundo, superando certa desconfiança, incredulidade e ceticismo por parte dos mais resistentes a essa nova tecnologia.

Segundo Neto (2000), no Brasil os bancos mantinham centrais privadas de teletipo/telex, uma evolução tecnologia do telégrafo elétrico, onde transações financeiras eram mediadas por transmissão de rádio em agências situadas em localidades sem infraestrutura em telecomunicações.

No Brasil, de acordo com Peritore (1988), a introdução de tecnologia avançada na automação do setor bancário contribuiu para difusão no uso de microcomputadores. Os relatos de Frischtak (1989) apontam que 50% das vendas de empresas brasileiras de informática foram para bancos. Segundo Martins (1994), a pesquisa que realizou consultas no setor comercial de diversos bancos, os usuários do RENPAC e INTERDATA, dispunham de uma senha e código de acesso com custos dimensionados ao consumo de dados transmitidos e o uso da linha.

Assim, um grande potencial de troca de informações em âmbito nacional estava estabelecido, mesmo antes da chegada da internet no Brasil.

Com a consolidação da internet do Brasil, a partir de 1995, os serviços bancários migraram para internet sob a nomenclatura de internet banking, assim era possível realizar quase todos os procedimentos bancários que antes só eram possíveis, *in loco* nas agências físicas.

As redes de cartões de crédito estudadas por Wang e Ikeda (2004), estão em franca expansão nos últimos 10 anos. Com um mercado atual de 40 milhões de portadores de cartões e 480 mil estabelecimentos credenciados, segundo pesquisa da Credicard SA. Nessa pesquisa 19 milhões de usuários de cartão de crédito no Brasil, que disseram usar 29% o cartão para pagamento de contas. (Fonte: Relatório Gazeta Mercantil – Maio/2001).

Segundo Ulrich (2014), o surgimento do bitcoin é a mais atual representação do enunciado praxeológico acerca da origem do dinheiro, e encontra validação no teorema da



regressão, onde Mises (1924), define que qualquer tipo de dinheiro só tem seu status estabelecido após ser utilizado como meio de troca e posteriormente tiver algum valor como mercadoria.

A data de 3 de janeiro de 2009, marca o nascimento do bitcoin. Nos meses seguintes, passou a ser usado e consumido como mercadoria. Esse fato marca uma demanda real por bitcoins, para atender indivíduos com os mais diversos fins, e preços foram formados em sua busca como mercadoria. Todos esses fatos estão previstos no teorema da regressão. (ULRICH, 2014, p.52).

Sendo o bitcoin um fenômeno observado e intrínseco da internet, é importante relatar seu marco de chegada, no Brasil, sobre vários aspectos. Na edição online da revista Veja em 27 de junho de 2011 aparece pela primeira vez uma matéria que cita o bitcoin, apresentando a moeda digital aos brasileiros que ainda não tivessem tido contato com essa nova tecnologia e foi utilizado um infográfico para explicar os principais conceitos da moeda digital, bem como seu funcionamento, desde então, matérias jornalísticas e opiniões de diversas fontes produzem todo tipo de informação e documentação sobre bitcoin.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A resposta para à questão problema levantada nesse trabalho, sobre a percepção dos operadores do mercado de capitais sobre a digital currency bitcoin, será apresentada nessa seção, com as devidas considerações estatísticas, bem como as análises cujo modelo de aceitação de tecnologia suporta.

O questionário foi aplicado de forma online, na empresa Ativa Investimentos, para um total de 20 funcionários que atuam diretamente no mercado de valores, onde se concretizou a participação de 12 operadores, utilizando o recurso de Formulários Google da ferramenta Google Drive.

Os dois principais recursos dessa ferramenta foram muito bem explorados nesse trabalho. O primeiro se refere a mobilidade, que permitiu que os participantes respondessem utilizando qualquer dispositivo que possuísse conexão com a internet. O segundo recurso auxiliou na tabulação automática dos dados, bem como a compilação desses valores em



gráficos que foram utilizados para explicar sobre cada questão abordada e são apresentadas na Tabela 01 abaixo:

Tabela 01 – Construtos e proposições

Conhecimento

P3: Conheço a tecnologia bitcoin, porém não utilizo.

P4: Acredito que o uso do bitcoin para muitos é um modismo.

P5: A mídia em muitas ocasiões, distorce as informações sobre bitcoin.

Praticidade

P6: A utilização do bitcoin independe do meu conhecimento sobre economia e tecnologia.

P7: Muitos lugares que frequento aceitam bitcoin.

Confiança

P8: Minhas economias estão mais protegidas quando convertidas em bitcoin.

P9: Minhas economias convertidas em bitcoins estão livres de inflação e políticas instáveis.

Segurança

P10: A possibilidade de lavagem de dinheiro com bitcoin pode desmotivar a adesão dessa moeda digital.

P11: Acredito na segurança do sistema bitcoin.

P12: Utilizar bitcoin é tão seguro quanto utilizar cartões de crédito e internet banking.

P13: É mais seguro utilizar bitcoin do que gateway de pagamento (PayPal, Page Seguro, etc...).

Impacto na Economia

P14: Utilizar bitcoin favorece uma economia livre e descentralizada.

P15: Acredito que o sistema bitcoin sinaliza uma mudança significativa para o modelo econômico atual.

P16: O melhor do bitcoin é a ausência de taxas e impostos governamentais e institucionais.



P17: A variação do índice de cotação do bitcoin me motivou na troca de moeda real por essa moeda digital.

P18: Acredito que as pessoas, o comércio e a indústria irão se adaptar ao bitcoin.

P19: Se o bitcoin não se consolidar como moeda digital, outra irá surgir e vai influenciar numa mudança no modelo econômico tradicional.

Tabela 01: Fonte o próprio autor

A análise da percepção dos operadores do mercado de capitais em relação a moeda bitcoin, tomou os valores brutos obtidos pela marcação da Escala Likert em cada pergunta do questionário. Após a tabulação e obtenção das médias das respostas, através dessas médias foi possível inferir sobre a opinião dos operadores, tomando a estatística descritiva, estatística inferencial e análise exploratória de dados, demonstrados nos gráficos abaixo.

Gráfico 03 – Conheço a tecnologia bitcoin, porém não utilizo.

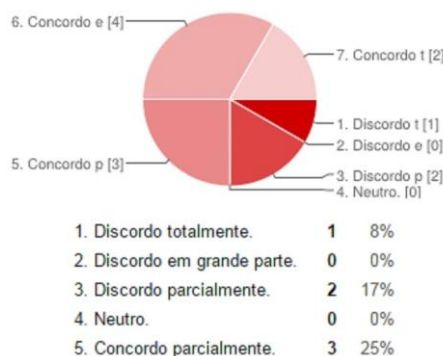


Gráfico 03: Fonte Pesquisa do autor – Conhecimento

No gráfico 03, houve quase uma unanimidade no tocante ao conhecimento da tecnologia e do sistema bitcoin, entretanto sua utilização ainda não está consolidada. Para Ulrich (2014), essa constatação se deve ao fato de pensarmos que o bitcoin não é necessariamente um substituto para as moedas tradicionais, e sim um novo sistema de pagamentos, cuja grande promessa é reduzir custos de transações financeiras aos pequenos comerciantes. O autor afirma que o bitcoin é uma forma de dinheiro como qualquer outra, considerando sua principal diferença em ser totalmente digital e não ser emitida por nenhum governo.

O próximo gráfico destaca uma condição fundamental para disseminação do bitcoin como moeda digital.



Gráfico 04 – Acredito que o uso do bitcoin para muitos é um modismo.

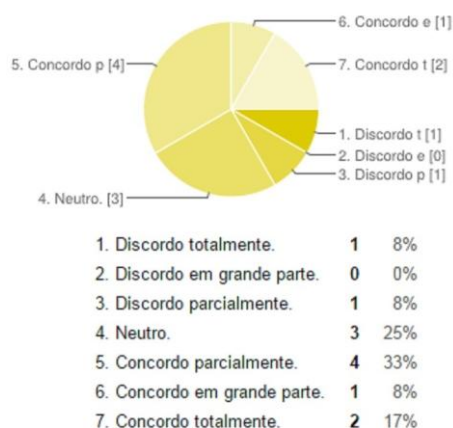


Gráfico 04: Fonte Pesquisa do autor – Conhecimento

O gráfico 04 confirma a hipótese de que o sistema bitcoin ainda está no campo de abstração do cotidiano dos operadores e pode perder o foco como ocorre com a sazonalidade da moda. No entendimento de Ulrich (2014), o projeto bitcoin deve ser visto como o principal processo de experimentação financeira, que só é possível graças ao desenvolvimento da computação e da revolução digital. O autor lembra que à medida que o bitcoin for progredindo e se tornando mais conhecido, outros usuários vão aderir ao bitcoin, pelos mais variados motivos. Do sujeito que compra bitcoins como forma de protestos as taxas e tarifas; o geek (pessoa excêntrica, obcecada por tecnologia) que visa mostrar as possibilidades de uso de uma criptografia, ou simplesmente um entusiasta que se une ao projeto buscando apenas testar essa nova ferramenta.



Gráfico 05 – A mídia em muitas ocasiões, distorce as informações sobre bitcoin.

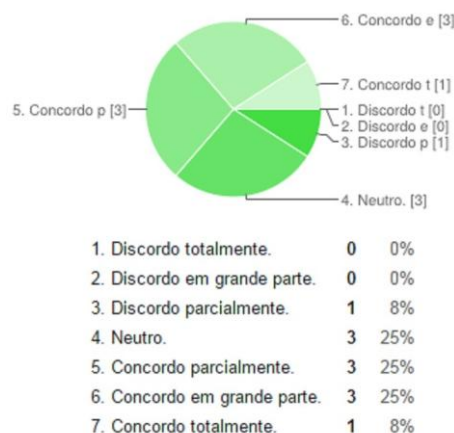


Gráfico 05: Fonte Pesquisa do autor – Conhecimento

O gráfico 05, confirma uma observação empírica do autor no discurso distorcido da mídia sobre o sistema bitcoin.

O gráfico abaixo deve ser examinado a partir do estudo da praxeologia, isto é, o estudo da ação humana, que tem o foco de suas análises a conduta do homem em relação ao mundo exterior. (ULRICH, 2014, p.50).

Esse autor afirma que a luz do “axioma da ação humana, sabemos que o homem age utilizando-se de meios para atingir seus fins”.

Gráfico 06 – A utilização do bitcoin independe do meu conhecimento sobre economia e tecnologia.

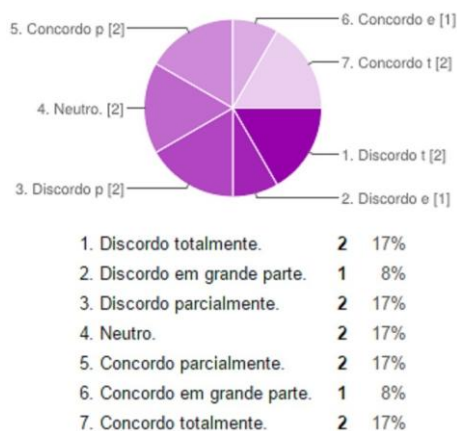


Gráfico 06: Fonte Pesquisa do autor – Praticidade



O resultado do gráfico 06, apresenta uma divisão no que se refere aos conhecimentos preliminares de economia e tecnologia que se imaginava no início da pesquisa, confirmando a simplicidade do design do sistema bitcoin em relação a sua praticidade de uso, independente do nível de conhecimento dessas duas áreas do conhecimento humano. Sob o olhar da praxeologia, temos uma excelente ferramenta para analisar o mundo virtual do bitcoin, eliminando uma complexidade adicional ao seu entendimento como moeda digital, pois um dos objetos de estudo da economia não são os objetos materiais tangíveis, mais sim, o homem, suas apreciações e ações respectivamente estabelecidas. (ULRICH, 2014, p.50).

O gráfico abaixo confirma uma impressão do pesquisador relativa a pequena utilização da moeda digital fora das fronteiras do ciberespaço no Brasil. Sendo mais rigoroso, 75% não reconhecem lugares que frequentam rotineiramente com a possibilidade de realizarem transações financeiras com bitcoin. Considerando a cidade do Rio de Janeiro como uma das cidades mais importantes do país em vários aspectos, sendo o turismo, uma boa forma de disseminação para esse tipo de moeda virtual. Em países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos a presença da moeda digital é muito mais forte e visível em pequenos comércios e regiões turísticas.

Gráfico 07 – Muitos lugares que frequento aceitam bitcoin.



Gráfico 07: Fonte Pesquisa do autor – Praticidade

O gráfico 07 mostra que o bitcoin ainda não está presente em locais onde os entrevistados frequentam, como: bares, lojas e etc..., sua utilização ainda se dá nos limites no ciberespaço.



Apesar da milenar intervenção do estado no âmbito monetário, em parceria com o sistema bancário, atualmente temos um sistema financeiro instável, com a marcante ação de governos e a crescente perda de privacidade financeira. Constatamos no gráfico abaixo como a necessidade de lastro é tecnicamente fundamental para uma moeda.

Gráfico 08 – Minhas economias estão mais protegidas quando convertidas em bitcoin.

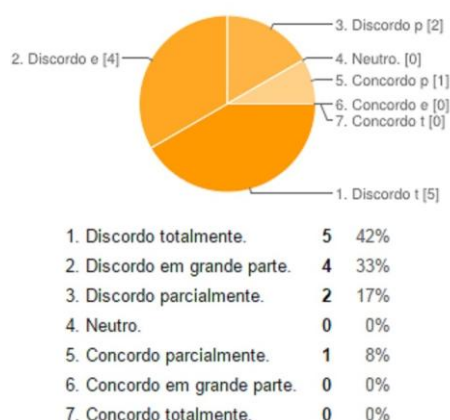


Gráfico 08: Fonte Pesquisa do autor – Confiança

O gráfico 08 é referente ao nível que confiança dos participantes na moeda digital. Como pode ser visto essa confiança se mostra bem baixa e pode contribuir no questionamento dos artefatos de sustentação tecnológica do bitcoin ou apontam outros fatores econômicos e sociais na conquista dessa confiança.

Na sequencia essa impressão se confirma, quando 76%, não acreditam que o sistema bitcoin representa uma ruptura com o sistema financeiro atualmente estabelecido. Para Ulrich (2014), o bitcoin pode coexistir pacificamente com as moedas atuais estabelecidas. Segundo o autor não existe a necessidade de se abandonar as moedas nacionais, o principal experimento a ser considerado é utilizar o projeto bitcoin como sistema de transferência de valores. Em um segundo momento, outros conceitos como: liberdade, privacidade e controle das transações financeiras individuais, naturalmente passaram a ser considerados.



Gráfico 09 – Minhas economias convertidas em bitcoins estão livres da inflação e políticas econômicas instáveis.

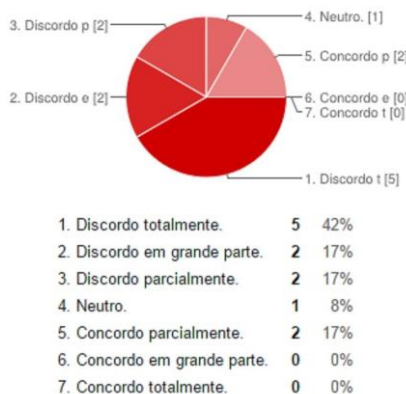


Gráfico 09: Fonte Pesquisa do autor – Confiança

O gráfico 09 reforça a baixa confiança dos respondentes na capacidade de sustentação monetária do bitcoin, bem como uma opção em épocas de crise econômica, como já observado em outros países. Esse fato talvez possa encontrar explicação no histórico de décadas de hiperinflação que assolaram os brasileiros.

Assim como o dinheiro vivo pode ser usado tanto para o bem como para o mal, o bitcoin está sujeito a esses males. O gráfico subsequente confirma a preocupação dos participantes nesse aspecto.

Gráfico 10 – A possibilidade de lavagem de dinheiro com bitcoin pode desmotivar a adesão dessa moeda digital.

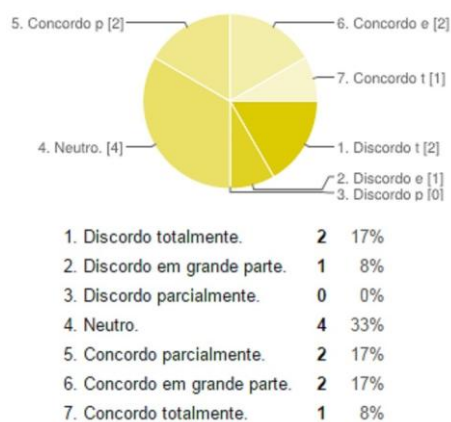


Gráfico 10: Fonte Pesquisa do autor – Segurança



No gráfico 10, pode-se observar 33% de neutralidade e uma tendência direcionada na confirmação da baixa percepção de segurança no que se refere à lavagem de dinheiro com essa moeda digital. O que precisa ser considerado é que esse fenômeno sempre vai ocorrer com qualquer tipo de moeda.

O próximo gráfico mostra uma forte descrença no protocolo de criptografia do sistema bitcoin, onde 42% não acreditam na segurança do sistema. Esse fenômeno pode ser explicado pela falta de informação das pessoas, sobre décadas de pesquisas anônimas em ciência da computação, direcionadas para moedas criptografadas, bem como as pesquisas na área de criptografia por milhares de pesquisadores no mundo, que na atualidade sustentam tecnologicamente o bitcoin e outras moedas digitais. Esse avanço tecnológico também sustenta tecnologias muito difundidas, como pagamentos eletrônicos por meio de cartões de crédito, transações bancárias via internet, sistemas de Home Broker, que os respondentes utilizam rotineiramente e não duvidam de sua segurança.

O gráfico abaixo confirma o que já foi observado acima, com 67% dos respondentes não acreditando na segurança do projeto bitcoin. Nesse ponto sensível, talvez o discurso da mídia pudesse apresentar de forma imparcial todas as informações necessárias para a formação de uma massa crítica em relação aos aspectos de segurança envolvendo o sistema bitcoin.

Gráfico 11 – Acredito na segurança do sistema bitcoin.

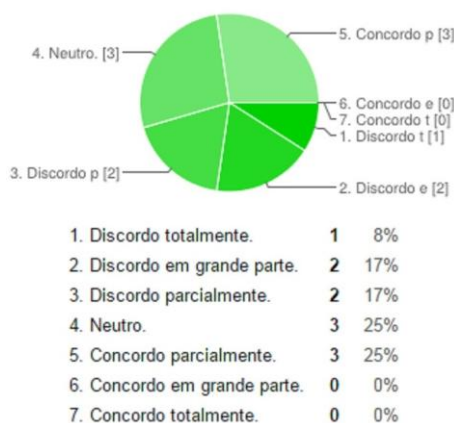


Gráfico 11: Fonte Pesquisa do autor – Segurança

Novamente no gráfico 11, observa-se um percentual alto de descrença na segurança do bitcoin quanto perguntado de forma clara e direta.



A luz da teoria monetária cataláctica de Mises (1924), que explica os fenômenos monetários através das leis de trocas presente no mercado, onde o surgimento de uma moeda ocorre por meio dos intercâmbios comerciais e seu valor é determinado pelas leis de oferta e demanda. No próximo gráfico o sistema bitcoin apresenta boa aceitação como meio de troca. Com isso podemos esperar boas possibilidades futuras na consolidação dessa moeda, que atende a um requisito importante segundo a tradição da Escola Austríaca de economia.

Gráfico 12 – Utilizar bitcoin é tão seguro quanto utilizar cartões de crédito e internet banking.

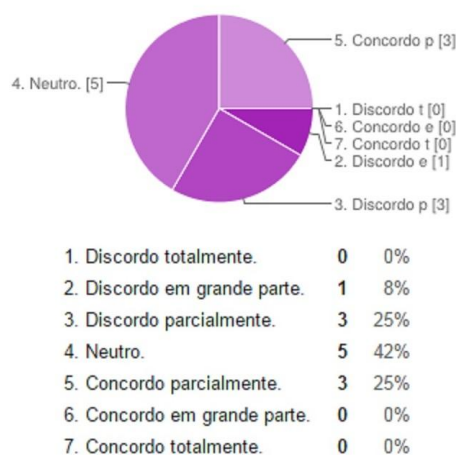


Gráfico 12: Fonte Pesquisa do autor – Segurança

O gráfico 12, mostra equilíbrio com 42% de neutralidade e 25% discordando parcialmente contra 25% concordando parcialmente com a comparação implícita de tecnologias presente na questão.

O próximo gráfico, confirma a boa aceitação na segurança do sistema bitcoin comparado a outros sistemas de mediação em transações financeiras, conseqüentemente podemos constatar novamente sua consolidação como alternativa as tecnologias atuais que se enquadram como meio de troca. Assim o bitcoin se mostra como uma grande promessa de acessibilidade no que se refere a um sistema de transferência de fundos global de baixo custo.



Gráfico 13 – É mais seguro utilizar bitcoin do que gateway de pagamento (PayPal, Page Seguro, etc...).

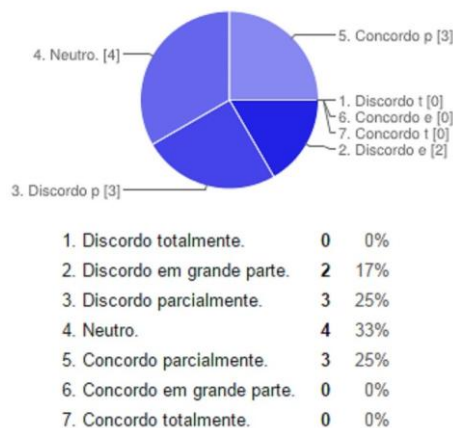


Gráfico 13: Fonte Pesquisa do autor – Segurança

No gráfico 13 se confirma o equilíbrio no que quesito segurança, comparando a outras ferramentas que surgiram com o avanço das novas tecnologias da informação e comunicação, desconsiderando a neutralidade de 33%.

A Trindade Impossível, ou modelo Mundell-Fleming, conhecido na economia internacional pela afirmação, de que é impossível, para uma autoridade monetária adotar simultaneamente as políticas de: câmbio fixo, livre fluxo de capitais e juros independentes. No gráfico abaixo podemos perceber o desejo implícito nos participantes de uma mudança.

Gráfico 14 – Utilizar bitcoin favorece uma economia livre e descentralizada.

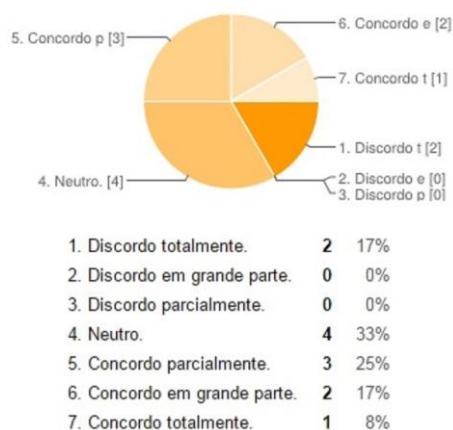


Gráfico 14: Fonte Pesquisa do autor – Impacto na Economia



O impacto na economia pela moeda digital bitcoin pode mostrar quais os caminhos na adoção de moedas eletrônicas. Nessa questão, com o gráfico 14, notou-se que a maioria concordou com as ideologias de economia livre e descentralizada presentes no bitcoin, pois este resolve o dilema da Trindade Impossível.

Segundo Ulrich (2014), o surgimento do bitcoin é a mais atual representação do enunciado praxeológico acerca da origem do dinheiro, e encontra validação no teorema da regressão, onde Mises (1924), define que qualquer tipo de dinheiro só tem seu status estabelecido após ser utilizado como meio de troca e posteriormente tiver algum valor como mercadoria.

A data de 3 de janeiro de 2009, marca o nascimento do bitcoin. Nos meses seguintes, passou a ser usado e consumido como mercadoria. Esse fato marca uma demanda real por bitcoins, para atender indivíduos com os mais diversos fins, e preços foram formados em sua busca como mercadoria. Todos esses fatos estão previstos no teorema da regressão. (ULRICH, 2014, p.52).

O gráfico abaixo corrobora com a constatação científica que o sistema bitcoin é uma nova forma de dinheiro.

Gráfico 15 – Acredito que o sistema bitcoin sinaliza uma mudança significativa para o modelo econômico atual.

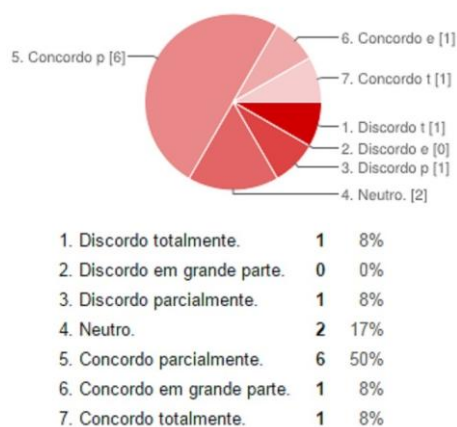


Gráfico 15: Fonte Pesquisa do autor – Impacto na Economia

O resultado do gráfico 15, confirma uma tendência da maioria dos respondentes no desejo de mudanças no modelo econômico encarnado no sistema bitcoin.



Para Ulrich (2014), em suas próprias palavras, “embora a necessidade de legitimidade legal possa ser questionada, não há dúvidas de que a legitimidade de mercado é fundamental ao avanço e desenvolvimento do bitcoin”. No gráfico abaixo, os 75% de concordância na extinção de taxas e impostos, revelam a legitimação de mercado e a crescente demanda por uma moeda mais justa, segura e que respeite a privacidade das pessoas.

Gráfico 16 – O melhor do bitcoin é a ausência de taxas e impostos governamentais e institucionais.

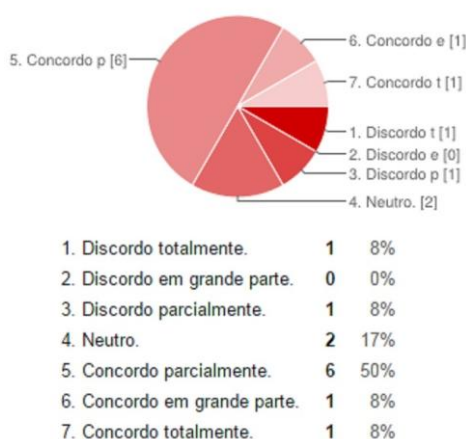


Gráfico 16: Fonte Pesquisa do autor – Impacto na Economia

O gráfico 16 apresenta uma variável importante presente no bitcoin e uma grande aceitação dessa ideia pelos respondentes.

No entendimento de Surda (2013), o bitcoin ainda não é dinheiro porque não é um meio de troca universalmente aceito. Por outro lado, Graf (2013), apresenta uma questão interessante: “Se o dinheiro é definido como meio de troca universalmente aceito, então temos que qualificar o universalmente”. O autor conclui sobre essa ideia que o bitcoin não é dinheiro, pois não chamaríamos o real dos brasileiros, de dinheiro, dentro da economia norte americana. Para Graf (2013), a única razão para um debate sobre bitcoin, está no fato de que, “aparentemente, muitos usuários ainda enxergam os bitcoins através da lente da taxa de câmbio em relação às suas moedas locais”.

No gráfico abaixo, não aparece essa intensão entre os participantes.



Gráfico 17 – A variação do índice de cotação do bitcoin me motivou na troca de moeda real por essa moeda digital.

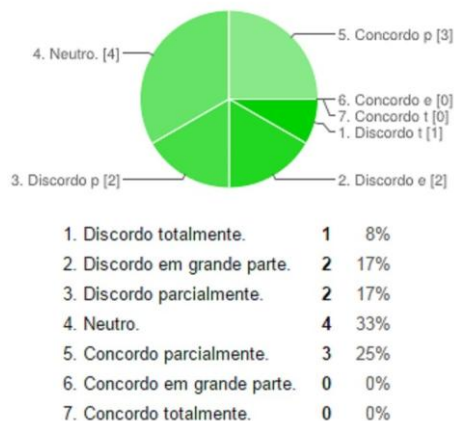


Gráfico 17: Fonte Pesquisa do autor – Impacto na Economia

O gráfico 17 mostrou que os operadores em sua maioria não se deixaram levar por possíveis vantagens na variação do índice de cotação do bitcoin. A explicação talvez esteja na própria instabilidade dessa moeda digital. Ainda segundo Ulrich (2014), “substitutos de dinheiro emergem somente quando oferecem uma redução nos custos de transação”, isto é, novos tipos de dinheiro se firmam quando proporcionam ao usuário algo que o próprio não oferece. Para esse autor a grande vantagem do bitcoin é que essa moeda digital dispensa o intermediário na transação. Talvez os 59% que discordam da aceitação do bitcoin, o façam pelo fato do sistema ainda não ter sido cogitado para tal posto, como pode ser visto no gráfico abaixo.

Gráfico 18 – Acredito que as pessoas, o comércio e a indústria irão se adaptar ao bitcoin.

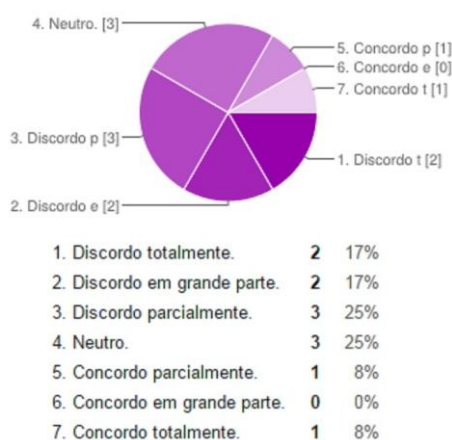


Gráfico 18: Fonte Pesquisa do autor – Impacto na Economia



O gráfico 18 mostra o opinião de baixa adesão ao bitcoin por outros segmentos da sociedade. Esse fato pode ser explicado na espera por regulação e legitimidade do bitcoin por órgãos públicos. Em suas conclusões, Ulrich (2014), lembra que não devemos esperar “aplausos” e iniciativas de apoio dos governos e autoridades financeiras em relação a moedas digitais. As moedas digitais representam um ameaça ao controle estatal e transfere aos indivíduos o poder de autonomia na gestão financeira privada.

Por fim, os 58% dos participantes que acreditam em alguma contribuição do sistema bitcoin, segundo Ulrich (2014), tem essa impressão pelo fato do bitcoin reunir duas instituições muito utilizadas atualmente: o dinheiro e a internet.

Em artigo publicado na revista britânica, The Economist,

O preço do bitcoin pode até colapsar, e os usuários podem repentinamente migrar para outra moeda, mas há grande probabilidade de que alguma forma de dinheiro digital deixará uma marca duradoura no ambiente financeiro. <<http://www.economist.com/news/finance-and-economics/21576149-even-if-it-crashes-bitcoin-may-make-dent-financial-world-mining-digital>> Acesso em 27 dez. 2014.

O gráfico abaixo confirma essas previsões entre os respondentes, como pode ser visto logo em seguida.

Gráfico 19 – Se o bitcoin não se consolidar como moeda digital, outra irá surgir e vai influenciar numa mudança no modelo econômico tradicional.

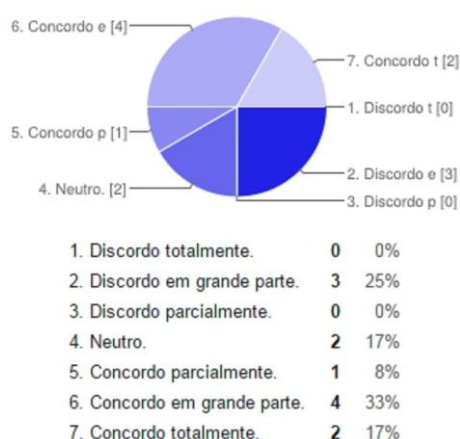


Gráfico 19: Fonte Pesquisa do autor – Impacto na Economia

O bitcoin, no gráfico 19, transcende sua existência, isto é, se sua consolidação não ocorrer, as bases teóricas e tecnológicas para moedas digitais, foram estabelecidas. Isso de



confirmar quando a maioria concorda que a ideia de uma moeda digital é possível, e vai mudar o modelo econômico tradicional.

Das variáveis propostas, três agrupamento de perguntas relacionadas a Praticidade, Confiança e Impacto na Economia tiveram o maior índice, com 1,71 de média, nos permitindo concluir que esses pontos foram os que mais se destacaram na pesquisa. Logo em seguida o fator, Segurança, apresentou uma média de 1,67 e por último, nem por isso menos importante, o construto Conhecimento teve uma média de 1,66.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento o bitcoin pode ser entendido como um concorrente forte as moedas estatais e ao sistema financeiro, pois é moeda, meio de troca e sistema para transações financeiras. Para Ulrich (2014), o bitcoin fará com o dinheiro o que o email fez com a informação. A pesquisa de campo foi importante para aproximar a percepção de um público muito peculiar nesse universo, pois está entre os extremos dessas mudanças.

De fato, na opinião dos operadores do mercado de capitais, estes se mostraram receptivos a moeda digital, observando com muita importância a confiança, praticidade do sistema, bem como os desdobramentos dos impactos na economia, com a preocupação de um ajuste adequado e gradativo da nova moeda sem rupturas bruscas. Como sugestão de trabalhos futuros pode-se observar os desdobramentos sociais na adoção de uma moeda digital.

REFERÊNCIAS

DALTON, George. Primitive Money. In: *Tribal na peasant economies. Readings in economy anthropology*. New York Press, 1967.

DAVIS, Fred D. Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of information technology. *Mis Quarterly*, v. 13, n. 3, p. 319-340, 1989.

DAVIS, F. D. A technology acceptance model for empirically testing new end user information systems: theory and results. Tese (Doutorado). MIT, Boston, MA, 1986.

_____. Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of computer technology, *MIS Quarterly*, Minneapolis, v. 13, n. 3, p. 319-340, 1989.



FRISCHTAK, C. (1989). Specialization, technical change and competitiveness in the Brazilian electronics industry. Paris, OECD. (Paper presented at the OECD Workshop Technological Change and the Electronics Sector).

GIBSON, Willian. *Neuromancer*. São Paulo: Aleph, 2003.

INGHAM, Geoffrey. *Concepts of Money: Interdisciplinary perspectives from Economics, Sociology and Political Science*. Northampton: Edward Elgar Pub, 2005.

WEATHERFORD, Jack. *A História do Dinheiro – do arenito ao cyberspace*. São Paulo: Negócio Editora, 1999.

PERITORE, N. (1988). Hi-tech import substitution: Brazil's computer industry and the possibilities for social transformation. *Alternatives*, 13(1).

MISES, Ludwig von. *Theorie des Geldes und Umlaufsmittel*. Muni-que: Verlag von Duncker & Humblot, 1924.

NAVARRO, Romulo Feitosa. A Evolução dos Materiais. Parte 1: da Pré-História ao Início da Era Moderna. *In: Revista Eletrônica de Materiais e Processos*, Volume, 1. Maringá: junho de 2006.

NEIBURG, Federico. As moedas doentes, os números públicos e a antropologia do dinheiro. *In: Mana* v.13 n.1 Rio de Janeiro, abril de 2007.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros. MANHÃES, Fernanda Castro. Ensino e aprendizagem em ambientes virtuais: algumas considerações. *In: Revista Espaço Acadêmico*, Volume, 65. Campina Grande: outubro de 2006.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros. *Comunicação, Educação e Novas Tecnologias*. Rio de Janeiro: FAFIC, 2003.

CAMPOS, Andres Cisneros. Estudio de la red Bitcoin. *In: Openaces*, Disponível em: <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/23341/6/acisneroscTFM0613memoria.pdf>, 19/07/2014.

DUARTE, Pedro Garcia. Moeda virtual bitcoin começa a ganhar espaço no comércio brasileiro. *In: Portal G1*, Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/02/moeda-virtual-bitcoin-comeca-ganhar-espaco-no-comercio-brasileiro.html>, 18/02/2014.

HERN, Alex. A History of bitcoin hacks. *In: The Guardian*, Disponível em <http://www.theguardian.com/technology/2014/mar/18/history-of-bitcoin-hacks-alternative-currency>, 19/07/2014.

NAKAMOTO, Satoshi. A Peer-to-Peer Electronic Cash System. *In: Bitcoin*, Disponível em, <http://bitcoin.org/bitcoin.pdf>, 20/07/2014.

PIROPO, Benito. Bitcoin: oscilações da cotação. *In: Techtudo*, Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2014/02/bitcoin-oscilacoes-da-cotacao.html>, 18/02/2014.

SHIRKY, Clay. What's Is P2P... And What Isn't?. *In: Openp2p.com*, Disponível em, <http://www.openp2p.com/pub/a/p2p/2000/11/24/shirky1-whatisp2p.html>, 13/04/2014.



MECANISMOS OCULTOS DA AUTOPOIESE DAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS JUSTIFICADORAS DO FRACASSO SISTÊMICO NA APRENDIZAGEM.

MARTINS, Roberto Araújo.

*Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável no Trópico Úmido
(PPGDSTU) do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA/UFPA.
Pesquisanasilhas2@yahoo.com.br*

609

FARIAS FILHO, Milton Cordeiro.

*Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPAD) da Universidade da Amazônia –
UNAMA
mcffarias@gmail.com*

RESUMO

O fracasso escolar é justificado como necessidade de mais investimentos na educação em detrimento de outras questões que podem ser analisadas. O estudo das organizações educacionais como coordenadoras do ensino e aprendizagem é um exemplo: Como as práticas discursivas de justificadora desse fracasso interferem na autopoiese das organizações escolares? De que forma essa influência na autopoiese das organizações escolares resulta num distanciamento da função sistêmica da intenção de educar contribui para a reprodução do fracasso? Este artigo enfrenta essas questões utilizando o aporte teórico da Teoria de Sistemas proposto pelo sociólogo alemão Niklas Luhmann, teoria que destaca a autopoiese das organizações escolares e a interação face a face como elementos centrais para identificar mecanismos ocultos que interferem nas políticas públicas de aprendizagem.

Palavras-chave: Organizações escolares, Autopoiese, Fracasso sistêmico.

ABSTRACT

School failure is justified as a need for more investment in education at the expense of other issues that can be analyzed. The study of educational organizations as coordinators of teaching and learning is an example: As the discursive practices of justifying this failure interfere with the autopoiesis of school organizations? How does this influence the autopoiesis of school organizations results in a distancing of systemic function of the intention to educate contributes to the reproduction of failure? This article addresses these issues using the theoretical framework of systems theory proposed by the German sociologist Niklas Luhmann, theory highlighting the autopoiesis of school organizations and face to face interaction as central elements to identify hidden mechanisms that interfere in public learning policies.

Keywords: school organizations, autopoiesis, systemic failure.



INTRODUÇÃO

O Estado do Pará apresenta os piores índices educacionais do país, o que o coloca em situação crítica quando se discute a educação como indicador principal para o desenvolvimento dos estados da Amazônia proposto pelo Estado via políticas públicas.

O fracasso persistente da aprendizagem dos alunos da rede estadual de ensino é resultado, nessa perspectiva que a pesquisa se direciona, da incapacidade das organizações escolares em viabilizar processos de aprendizagem eficientes, pois estão dominadas por práticas discursivas distantes de uma pedagogia onde a *intenção de educar* é função diferenciadora do sistema educacional.

Somente a observação dos aspectos normativos do discurso estatal não é suficiente para a compreensão do fracasso sistêmico da aprendizagem. A proposição da pesquisa é analisar sistemicamente as questões postas utilizando o aporte analítico proposto por Niklas Luhmann (sistemas se observam), onde a observação de segunda ordem permite uma observação sociológica sobre a pedagogia, identificando como as organizações escolares organizam processos de aprendizagem, considerando que a educação depende muito da interação face a face e, ao mesmo tempo, como a própria educação é afetada por ocorrer em um ambiente organizado.

A pesquisa propõe-se analisar as práticas discursivas justificadoras do fracasso produzidas pelos agentes, evidenciando as práticas discursivas de vitimação, e as influências dessas práticas na autopeiose das organizações educacionais e no ambiente como reprodutoras desse fracasso, deslocando para um segundo plano a intenção de educar. O procedimento metodológico é a observação de segunda, pois permite uma observação sociológica sobre a pedagogia, identificando como as organizações escolares organizam processos de aprendizagem, considerando que a educação depende muito da interação face a face e, ao mesmo tempo, como a própria educação é afetada por ocorrer em um ambiente organizado.

A primeira parte do texto problematiza alguns dados da educação no Estado do Pará, evidenciando o fracasso do ensino estadual ante o cenário nacional e as políticas de enfrentamento ora realizadas. A prática discursiva de vitimação do professor nas organizações escolares e sua ressonância por outros agentes no sistema e entorno é abordada no sentido de perceber os rebatimentos desse discurso na interação face a face com os alunos do ensino médio do estado.



O aporte teórico de sustentação analítica é descrita, de forma sucinta, na segunda parte do texto onde os conceitos básicos da teoria de Luhmann são expostos no sentido de facilitar o entendimento teórico proposto e sua utilização na análise das organizações educacionais a fim de analisar sua auto-poiese, afastada de sua função sistêmica que é a intenção de educar.

Na terceira parte buscamos uma aproximação do aporte teórico com os primeiros dados empíricos levantados no sentido de identificar mecanismos “ocultos” que interferem na auto-poiese das organizações escolares por meio da análise preliminar das práticas discursivas dos agentes. Nas considerações finais são apontadas perspectivas de análise da teoria de sistemas na educação.

1. O FRACASSO NA APRENDIZAGEM NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARÁ

O Estado do Pará apresenta índices pífios em educação em relação aos índices educacionais do país, o que o coloca em situação crítica quando se discute a educação como indicador importante para o desenvolvimento regional. Esse discurso é vastamente explorado nos sistemas educacional e político com justificativas variadas dos agentes envolvidos, tanto na gestão como nos processos de aprendizagem. Mas a verdade é que os índices estaduais só fazem cair nos últimos anos, mesmo em relação a Estados da região norte com economia menos dinâmica, como demonstra o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Quadro 1 - IDEB da Região Norte

POSIÇÃO		ESTADO	IDEB	IDEB	IDEB	IDEB	IDEB
EM MUDANÇA	20 13		2	2	2	2	2
		0	0	0	0	0	
		0	0	0	1	1	
		5	7	9	1	3	



1	+2	RONDÔNIA	3,6	4,0	4,4	4,7	5,4
2	+1	ACRE	3,3	3,8	4,5	4,7	5,2
3	-1	AMAZONAS	3,3	3,9	4,5	4,8	5,1
4	-2	TOCANTINS	3,6	4,2	4,5	4,9	5,1
5		RORAIMA	3,5	3,5	4,2	4,5	4,8
6	+1	AMAPÁ	3,1	3,0	3,6	3,9	3,8
7	-1	PARÁ	2,8	2,8	3,7	4,0	3,7

Fonte: IDEB. Somente escolas públicas estaduais.

Os índices do Pará alcançam percentuais ainda mais medíocres e com viés de queda acentuado quando o ensino médio é avaliado. O estado do Pará com índice no IDEB de 3,7 ocupa as últimas colocações na federação. No ranking do IOEB – Índice de Oportunidade da Educação Brasileira – pesquisado pela Universidade de São Paulo – USP, o Pará é o 27º colocado com um índice de 3,5.

**Quadro 2 - IDEB da Região Norte nos anos finais do ensino médio**

POSIÇÃO		ESTADO	IDEB	IDEB	IDEB	IDEB	IDEB
EM	MUDANÇA		2005	2007	2009	2011	2013
1	+3	RONDÔNIA	3,0	3,1	3,7	3,3	3,4
2	-2	ACRE	3,0	3,3	3,5	3,3	3,3
3	-2	RORAIMA	3,2	3,1	3,5	3,5	3,2
4	-2	TOCANTINS	2,9	3,1	3,3	3,5	3,2
5	-2	AMAZONAS	2,3	2,8	3,2	3,4	3,0
6	-0	AMAPÁ	2,7	2,7	2,8	3,0	2,9
7	-0	PARÁ	2,6	2,3	3,0	2,8	2,7

Fonte: IDEB. Somente escolas públicas estaduais.



1.1. O discurso tecnicista estatal

A política educacional do Estado do Pará nos últimos 10 anos está institucionalmente voltada para responder aos baixos índices de aprendizagem das escolas públicas estaduais.

Várias ações foram implantadas, de forma acrítica, a fim de envolver os agentes envolvidos na educação em processos de melhora da aprendizagem em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação, mas essa política é caracterizada por uma estrutura puramente objetiva e voltada para aspectos institucionais de combate ao fracasso escolar, sem considerar os entraves a serem enfrentados, tanto pela estrutura imposta ao campo educacional, como pelo alto teor de subjetividade em sala de aula construída historicamente.

Ao converter as políticas educacionais objetivamente, as práticas discursivas em sala de aula são influenciadas por uma subjetividade inerente ao agente professor, dando outra dimensão às diretrizes institucionais. A principal política, *O Pacto pela Educação do Pará*, é um esforço liderado pelo Governo do Estado e conta com a integração de diferentes setores e níveis de governo, da comunidade escolar, da sociedade civil organizada, da iniciativa privada e de organismos internacionais, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação no Pará e, assim, tornar o Estado uma referência nacional na transformação da qualidade do ensino público.

Seu objetivo é, no mínimo, ambicioso: aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em todos os níveis: Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, num período de cinco anos, já se foram três anos e nada. Nenhum estado conseguiu um incremento desta magnitude, em todos os níveis, neste período de tempo. É um projeto elaborado por instituições com "notório saber" sobre práticas educacionais nacionais e internacionais e que utilizam os mais avançados recursos pedagógicos e tecnológicos que, de forma pioneira, pretendem alavancar os índices educacionais do estado.

No período de implantação percebe-se que, apesar de sua competência teórica, metodológica e tecnológica, o projeto não obteve o apoio dos agentes convidados a contribuir, exceto as organizações estatais e os parceiros privados, que são obrigados. Durante a pesquisa exploratória é notório o desinteresse em participar demonstrado por outros agentes são pelos mesmos motivos: muita propaganda institucional, mas as ações não chegam ao "chão das escolas" e o professor é considerado "ultrapassado" tecnologicamente pelos "consultores".



A sociedade, chamada pelo projeto, sequer sabe das suas intenções, já que não contribuiu na elaboração do projeto e mesmo se fosse chamada a contribuir não demonstra conhecimento mínimo e interesse (IOSCHPE, 2014). Os pais dos alunos aguardam ações concretas que melhore a aprendizagem dos filhos, os parceiros aguardam pagamentos, a gestão espera que a propaganda resolva o problema e não se aproxima dos professores.

Os professores, por sua vez, estão cansados de ouvir propostas “mirabolantes” do governo, mas perdidas no tempo por falta de continuidade e apoio dos agentes que viabilizam a aprendizagem: gestão escolar e professores.

O Estado é responsável pela regulação do setor no sentido de alcançar maior eficiência na aprendizagem e não submeter-se as práticas discursivas de outros agentes como lógica de funcionamento das organizações escolares, pois é dotado de poder discricionário no sistema educativo por meio de políticas públicas. Ao se eximir de seu papel de regulação das práticas pedagógicas é responsabilizado por um fracasso da aprendizagem pelos outros agentes, igualmente responsáveis.

1.2. A vitimação do professor e o discurso sindical

É na relação professor-aluno no espaço da sala de aula onde ações objetivas e institucionalizadas de aprendizagem deveriam priorizar a ação docente. Mas o que se observa é que esse espaço não está cumprindo seu papel institucional quando os dados educacionais são analisados sob a ótica das instituições analisadas na pesquisa.

As justificativas dos docentes para esse fracasso é, sobretudo, as condições de salário e péssimas condições de trabalho e a pobreza das famílias não permite que os alunos se dediquem aos estudos. Ou seja, a razão do fracasso está na sociedade e não na sala de aula, muito menos nos professores.

Essa prática discursiva construída por meio de forte subjetivismo da ação pedagógica dos professores e absorvida pelos alunos é apropriada pela organização sindical e reelaborada para justificar na sociedade a vitimação do professor que trabalha muito, ganha “salário de fome”, enfrenta turmas superlotadas é vítima da indisciplina e do desinteresse dos alunos, não conta com a ajuda dos pais, da comunidade, do governo e da sociedade em geral. Pronto: esta é fórmula do para o fracasso escolar, dos alunos e direcionar as responsabilidades para o Estado.

1.3. Ressonância social das práticas discursivas das organizações escolares



Quando se fala em educação formal, considera-se a escola como organização provedora desses conhecimentos aos cidadãos por meio da promoção de habilidades e imposição de categorias de pensamento aos indivíduos.

Esse arcabouço de responsabilidade da escola é produzido e aceito socialmente como produto da relação de forças dos agentes do sistema educacional, mas não só dele.

Observado sob outro panorama, a escola atua como agente na implementação de políticas educacionais construídas sob regras construídas sob a tutela do Estado. Isso reflete a forte influência deste na determinação e na homogeneização dos pressupostos lógicos e morais dos indivíduos por meio da escolarização.

As práticas pedagógicas que os professores aplicam em sala de aula é resultado de um longo processo de codificação e normatização difuso que tem como principal propulsor o Estado (BOURDIEU, 1996 p. 94). São, portanto, aceitas pelos agentes como adequadas para o desenvolvimento das habilidades necessárias a uma aprendizagem institucionalizada configurada por imposições, aplicadas, adaptadas e sedimentadas conflituosamente ou não durante certa temporalidade.

2. A TEORIA DOS SISTEMAS FUNCIONAIS DE NIKLAS LUHMANN

A teoria de sistemas passou por várias “revoluções científicas” que a dinamizaram conceitualmente, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial com mudanças significativas nas perspectivas de pesquisas e nas mudanças do conceito de sistema. Nesse período é destaque a obra do biólogo alemão Ludwig Von Bertalanffy Teoria dos Sistemas que elabora o do modelo de *sistema aberto*, percebido como complexo de elementos em interação e intercâmbio com o ambiente e o potencial interdisciplinar da teoria (física biologia e ciências sociais).

A teoria de sistemas aberto despertou interesse por se opor à discussão sobre entropia e a chamada segunda lei da termodinâmica, que afirmava a evolução dos sistemas fechados no sentido da máxima entropia. Os sistemas abertos seriam capazes de mudar a direção dessa tendência, criando ordem (neguentropia) em interação com o ambiente na busca do equilíbrio homeostático.



A ambição de uma explicação sistêmica para os fenômenos possibilitou a ampliação da teoria de sistemas para outras áreas do conhecimento, como as ciências sociais. Já nas décadas de 1960 e 1970 a Teoria das Organizações sofre influências da perspectiva sistêmica com a publicação de Katz (1996) e Kahn (1978) afirmando as organizações como sistemas abertos e a troca de “material” com o ambiente. Essa perspectiva possibilitou avanços na teoria das organizações, porém a introdução do conceito de neguentropia deixou questões abertas sobre a adaptabilidade dos sistemas a um ambiente caótico, que desafia o equilíbrio.

Essas questões foram enfrentadas com os estudos dos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela que publicaram em 1980 *Autopoiese direito e Cognição*. O conceito de autopoiese parte do pressuposto que um organismo produz e é produzido por si mesmo (autonomia) em sua relação com o ambiente. A utilização conceitual da teoria de sistemas pela teoria das organizações tem nos estudos de Luhmann uma ambiciosa tentativa de elaboração de uma “grande teoria” para as ciências sociais.

O sociólogo alemão Niklas Luhmann (1927-1998) é considerado um dos autores mais importantes das ciências sociais do século XX com sua proposta inovadora de transpor “barreiras disciplinares e desenvolver um conhecimento científico verdadeiramente transdisciplinar” (RODRIGUES & NEVES, 2012). O aporte teórico proposto pelo autor permite controvérsias e, conseqüentemente, o avanço das pesquisas sobre o social, sobretudo, pela introdução do conceito de sistema social, onde amplia as discussões sociológicas de Talcon Parsons sobre a compreensão do social.

Ao transportar para as ciências sociais conceitos de várias áreas científicas (biologia, física, psicologia, economia, comunicação e cibernética) permite novos olhares sobre o fenômeno social. Essa perspectiva faz com que a teoria sociológica de Niklas Luhmann deva ser recebida como uma ruptura radical com a tradição científica clássica iluminista e proposição de elaboração de uma nova teoria que permita compreender os fenômenos sociais da sociedade complexa em que vivemos o que, segundo ele, não é possível com o paradigma científico moderno.

A categoria básica proposta por Luhmann para compreender a complexidade social contemporânea é observá-la como *Sistema*, ou seja, “a sociedade é um sistema, um sistema autorreferente com suas condições de existência e mudanças”, onde o *sujeito* não é o sujeito



humano, mas o *entorno* do sistema e compõe sua *unidade*. Estes (sistemas sociais), por sua vez, são formados por *comunicação*.

O entendimento de *sistema* em Luhmann: “um conjunto de elementos inter-relacionados entre si e que possui uma unidade como resultado de tal interação”. Os sistemas sociais não são rígidos, são variáveis e mutáveis. Por isso é fundamental no entendimento da dinâmica dos sistemas sociais o conceito, em Luhmann, de *autopoiesis*: Operação interna que o sistema realiza para organizar-se a si mesmo. A partir do conceito de autopoiesis a Teoria de Sistemas de Luhmann enfrenta os conceitos de *fim*, de *teleologia*, de *ser* e de *ontologia* utilizados no paradigma moderno.

A análise da complexidade da sociedade atual passa pela observação da formação desta sob a forma de *sistemas funcionais diferenciados* construídos historicamente (economia, direito, arte, política, educação, religião etc.) para desempenhar funções específicas por meio de seus códigos e programas por meio de *código binário* como elemento idôneo cientificamente para descrever o sistema educativo (instruído/não instruído; bem educado/mal educado), em oposição ao paradigma moderno baseado no “*ser*”.

2.1 Educação sem homens?

A teoria dos sistemas sociais de Luhmann não permite a compreensão do social sob o conceito de *sujeito* do paradigma moderno. A existência dos *sistemas* é inquestionável na sua abordagem e caracterizam-se pela autorreferência, ou seja, pela capacidade de estabelecer relações consigo mesmos e de diferenciar suas relações das relações do entorno. O sujeito, nessa perspectiva, não é o sujeito humano, mas o sistema, que, segundo o autor, deve ter a primazia nas ciências humanas em relação ao sujeito humano, “uma herancia de la Ilustración” (COLOM & MELICH 1993 p.79).

Nessa perspectiva, enfrenta o paradigma da modernidade, sobretudo, refutando o antologismo e o teleologismo que norteiam o princípio da *identidade* e propondo o aporte novo onde o antologismo é combatido com a afirmação: não há Ser em si, e a identidade não descansa em um núcleo imutável do Ser, “mas na conservação de sua função de ordem”, daí a predominância do social. Já o teleologismo em relação à finalidade da história das sociedades da tradição da tradição Iluminista é refutado com o argumento de que:



“o fim não tem sentido por si só, senão unicamente enquanto instrumento do próprio sistema, na relação que este estabelece com o meio” (NEVES & SAMIOS, 1997).

Para Luhmann os sistemas sociais não são formados por “homens”, mas por “*comunicações*”. Os sistemas não são rígidos, mas sim variáveis e constantemente mutáveis e para entendê-los é necessário entender sua *autopoiese*, em oposição aos conceitos de: Fim, Teleologia e Ontologia.

“la educación no puede llevar all hombre a su verdadeiro ser, a hacelo del todo perfecto (LUHMANN, 1990. P.55).

Luhmann considera o sistema educativo como um dos subsistemas básicos da sociedade complexa, mas sua perspectiva é oposta à concepção de educação como *Paidéia*, a ação educativa que consiste em uma perfeição do homem, em levá-lo a um *ser* verdadeiro, em direção à luz como defende o paradigma moderno. Luhmann, não aceita a definição de educação como busca da perfeição e refuta a percepção da educação como uma gradação ontológica ou axiologia.

2.2. A teoria de sistema de Luhmann e as organizações

A sociologia de Luhmann tem atenção especial às organizações como sistema evidenciando estudos de empresas, hospitais, escola e universidades. Elas são conceituadas como “sistemas autônomos que produzem suas próprias operações e que se distinguem neste processo de seu ambiente”. As organizações são constituídas e reproduzidas por meio de *decisões*. O significado específico das decisões depende do contexto de decisões anteriores das próprias organizações. Para Luhmann, as organizações especificam, corrigem ou esquecem sua própria história:

“Organizações modernas tendem cada vez mais justificar-se por suas próprias histórias de tomada de decisão, onde os valores que envolvem o sistema social não são mais tratados como óbvios. Cada passo na definição oferece dados para a próxima história irreversível, constituindo, assim, onde cada mudança segue porque sua única racionalidade encontra-se em sua relação com o estado atual” (LUHMANN, 1976, P. 102).

Elas têm que consultar sua própria história de tomada de decisões; têm de se observar, e, nesse sentido operam de forma autorreferente. As organizações se individualizam por meio de sua rede de decisões, por meio de sua forma de auto-organização e auto-reprodução.



2.3. Mecanismos ocultos e a autopoiese das organizações escolares: justificativas para o fracasso.

Os resultados pífios da educação no Estado do Pará e sua persistência, apesar das intervenções, demonstra a incapacidade das organizações escolares em organizar processos de aprendizagem focados na função diferenciadora das organizações escolares: a *Intenção de educar*. Nos pressupostos teóricos de Luhmann (1996, 2002) a intenção de educar não deve ser tratada a partir do ponto de vista do sujeito (como faz a fenomenologia), mas na ótica dos sistemas. Nesse sentido, a escola é considerada como sistema social e a autopoiese do sistema educativo é possível somente por meio das *operações pedagógicas* relevantes que ele mesmo produz de forma recursiva (LUHMANN, 2002, P.114).

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

A compreensão sistêmica das questões postas na pesquisa exige um recorte empírico que revele dados que permitam uma reflexão sobre as características da autopoiese das organizações escolares do Estado e de que forma elas afetam a intenção de educar dessas organizações. Os procedimentos metodológicos utilizado nesta etapa exploratória da pesquisa enfatizam a observação sociológica da pedagogia em relação aos processos de tomada de decisão no sistema educacional (gestão) e como essas decisões impactam as organizações escolares.

A primeira fase da pesquisa pautou-se no levantamento de dados secundários da educação no Brasil e no Pará (INAF, UNESCO, OCDE, PISA, INEP, MEC, SEDUC) a fim de relacioná-los com as práticas discursivas da gestão, professores, sindicato e pais de alunos através de análise de pesquisas nacionais disponíveis para desmistificar, ainda que de forma inicial, um mitoreproduzido discursivamente pelos agentes há algumas décadas, qual seja: a qualidade da educação está relacionada com os baixos salários dos professores e dos poucos investimentos feitos em educação pelos governos do estado do Pará.



Levantamento recente do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF¹ mostra um caminho longo a ser trilhado para sanar nossas deficiências em todas as etapas do ensino básico. Os dados informam que apenas 26% da população brasileira de 15 a 64 anos é plenamente alfabetizada, o que significa que três quartos de nossa população não seria capaz de ler e compreender um texto de média complexidade.

Em matemática, somente 23% conseguem resolver problemas matemáticos que envolva mais de uma operação e leitura de gráficos e tabelas. Dados da UNESCO² mostram que nosso índice de repetência no primeiro ano das séries iniciais é de 31%, enquanto nossos vizinhos, como a Argentina, por exemplo, o índice é de 10%.

Dados nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB realizado pelo Ministério da Educação - MEC, que avalia a qualidade da educação da 4ª da 8ª e da 11ª séries mostram quedas sistemáticas do rendimento dos alunos. O resultado é um aluno que percorre todo o ciclo inicial dos estudos sem condições de prosseguir na vida escolar, pois não domina os códigos básicos de leitura e escrita, resultando no maior dos fracassos, o da aprendizagem.

Essas práticas discursivas justificadoras dos baixos índices de aprendizagem deslocam para o campo econômico todos os problemas da educação, como se somente a racionalidade econômica possa resolver os problemas.

As práticas discursivas dos atores são construídas para buscar convencer que os poucos recursos financeiros alocados na educação, especialmente os vinculados aos salários dos trabalhadores na educação, são poucos e incapazes de produzir uma aprendizagem mais eficiente.

Os gastos com educação no Brasil não são nada desprezíveis como dizem políticos, professores e sociedade. Dados da OCDE³ indicam que o setor público brasileiro investe 3,4% do seu Produto Interno Bruto - PIB em educação primária e secundária. Os países mais desenvolvidos (Europa, Ásia e América do Norte) o investimento é de 3,5% do PIB.

Portanto, índices bem próximos de investimentos em países que apresentam resultados bem mais positivos, em termos de índices de aprendizagem, o que reflete uma assimetria na

¹ Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por&ver=por. Acesso em 10/01/2015.

² Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf> Acesso em 10/01/2015.

³ Disponível em: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37376068.pdf> Acesso em 10/01/2015.



qualidade da educação oferecida e no rendimento, mesmo considerando que esses países já deram seu "salto" qualitativo e os investimentos seriam somente em manutenção como afirmam muitos monetaristas da educação. O Estado do Pará, por exemplo, tem o quinto salário do Brasil, mas oferece o pior ensino como mostrado no início deste texto.

É difícil concordar que há uma relação entre o montante investido em educação e os resultados pífios da educação brasileira atualmente, principalmente se o índice adotado for qualidade da educação. Se a falta de investimento não parece ser a principal causada das mazelas da educação, é necessário reconhecer que os baixos índices passam pela qualidade do trabalho oferecido à sociedade pelos agentes responsáveis pela gestão, aprendizagem e valorização social da educação. Mas, reconhecer que o dinheiro não é a “bala de prata” que salvará todos os problemas educacionais brasileiros também não significa afirmar que não há problemas de financiamento ou que pudessem ser sanados com mais recursos (IOSCHPE, 2014, p. 27).

Os primeiros dados mostram que pode não haver uma relação direta entre o montante investido em educação e os resultados pífios da educação do Estado atualmente, principalmente se o índice adotado for qualidade da educação. Se isso é verdadeiro, necessário responder se os baixos índices de aprendizagem passam pela qualidade do trabalho oferecido pelas organizações educativas, local da “interação face a face”, como os professores ainda defendem, tendo como justificativa os baixos salários.

Os dados sobre o discurso sindical nesta fase foi obtido na imprensa escrita, *site* da organização e panfletos com reivindicações da categoria. O discurso sindical aparece inicialmente excessivamente ideologizado e sua reprodução nas organizações escolares e é construído para justificar o entrave à melhora na aprendizagem. O discurso de culpar somente o Estado pelo problema é elaborado pelos profissionais da educação na “interação face a face” e é aceito pelos alunos e pais e ampliado para a sociedade pela atuação sindical, interferindo a *autopoiése* das organizações educacionais.

Essa prática discursiva é utilizada pelo sindicato da categoria nos meios de comunicação como questão de fundo para os problemas da aprendizagem, tirando o foco da questão principal observada durante a pesquisa: a prática pedagógica ineficiente pode ser a principal causa das deficiências na aprendizagem.



Segundo IOSCHPE (2014, p. 177 a 181) o aluno aprende mesmo em condições adversas, desde o ensino seja eficiente. A eficiência do ensino não está em sua estrutura. Essa realidade, para Luhmann, interfere de forma negativa nos *códigos, programas* e na *intenção de educar* como função do sistema educativo, em favor de práticas discursivas sustentadas em *ideais* que colidem com a lógica da educação como sistema.

As atividades de observação na gestão pública foram realizadas por meio da participação do pesquisador em reuniões de gestores de cargos de direção da Secretaria de Educação com objetivo de compreender as práticas discursivas dos gestores (focado sempre na falta de investimento) e, de que forma essas práticas impactam nas organizações escolares, sobretudo, em relação ao modelo de gestão da educação proposta pelo Estado.

As primeiras observações apontam para uma postura da gestão puramente tecnicista na implantação das políticas governamentais com foco em metas estabelecidas pelo governo do Estado direcionadas para vários projetos educacionais e seus parceiros. Os diretores de ensino, gestão, logística e projetos se dirigem aos diretores das Unidades da SEDUC na Escola – USE com foco nas metas estabelecidas anteriormente.

O gestores de USEs, por sua vez, se dirigem aos diretores das escolas, geridas por eles, utilizando o mesmo procedimento técnico, focado nas metas para as escolas. O diretor das escolas sequer têm condições de discutir metas estabelecidas. Os motivos vão desde o desconhecimento técnico à falta de tempo, já que os problemas internos e a dinâmica das escolas não permitem a mobilização para aprendizagem. Estão todos presos aos problemas estruturais da escola e dos alunos.

A maioria das ações da gestão termina, portanto, sem chegar ao “chão da escola”. Por esses e outros motivos que a pesquisa está observando também a resistência de professores, alunos, longos períodos de greves, prioridade ao ENEM etc. esses são fatores que podem ter relação com o fracasso na aprendizagem. Observa-se que a autopoiese das organizações escolares geridas pelo Estado estão fortemente influenciadas por elementos muito distantes à função do sistema que é a intenção de educar.

A observação proposta por Luhmann que a intenção de educar é do sistema e quando o sistema tem sua autopoiese influenciada por fatores alheios à sua função, ele apresenta problemas. Neste caso, as organizações do sistema educacional, que têm sua autopoiese garantida por suas decisões, não consegue uma relação com seu entorno, as organizações



escolares, que por sua vez, se reproduzem fazendo oposição às políticas governamentais. Portanto, identificar fenômenos ocultos que influenciam na *autopoiese das organizações escolares* como oposição às políticas estatais, na perspectiva da observação de segunda ordem, é a estratégia metodológica utilizada nesta fase.

A segunda fase, em andamento, pauta-se na aplicação de questionários para os vários setores da gestão estadual e escolas da rede estadual. O objetivo é o entendimento das práticas discursivas dos atores das organizações educacionais, pautada por um idealismo excessivo (criticado por Luhmann) em oposição à racionalidade organizacional e a incapacidade das organizações educacionais em controlá-los. Luhmann denomina esse fenômeno consequências *não intencionais* que interferem nos processos de interação *face a face* e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Essa realidade, para Luhmann, interfere de forma negativa nos *códigos, programas* e na *intenção de educar* como função do sistema educativo, em favor de práticas discursivas sustentadas em *ideais* que colidem com a lógica da educação como sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises preliminares apontam para certo “deslocamento” de prioridades do sistema estadual para políticas de gestão baseadas em modelos de “aprendizagens revolucionárias” advindos do setor privado e focadas tecnicamente em demandas específicas da gestão. Essa postura desconsidera aspectos que fazem das organizações escolares como locus da interação *face a face*, tornando-as adversária em potencial das políticas públicas.

As dificuldades da gestão em fazer chegar ao “chão da escola” suas decisões e sua incapacidade de gestão permitem que a *autopoiese* das organizações escolares se definam em mecanismos distantes de sua função sistêmica e próximo a práticas discursivas de características corporativistas e excessivamente idealistas, que interferem na *intencionalidade sistêmica de educar* como elemento de diferenciação do sistema educativo.

O fortalecimento da prática discursiva de vitimação do professor, construída historicamente na interação *face a face* pode ser considerado um obstáculo às políticas públicas para melhorar a qualidade da educação no Estado. Essa prática, quanto utilizada pelo próprio



Estado para justificar o fracasso e solicitar mais investimentos na educação como solução do problema, sem uma política de qualidade do ensino, pode estar contribuindo para a reprodução do fracasso. O aprofundamento da pesquisa pretende analisar em que medida isso contribui para o fracasso sistêmico na educação no Estado do Pará.

São questões latentes que provocam “ruído sistêmico” e que a pesquisa se propõe identificar por meio da análise discursiva dos atores centrais na interação face a face: alunos e professores, considerando que a sala de aula é o espaço de produção e reprodução de práticas discursivas que se “espraia” no sistema justificando o fracasso escolar em vez de combatê-lo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva in "O Poder Simbólico". Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

FARIAS, Ignacio y OSSANDÓN, José. Observando sistemas. Nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann. Santiago: RILL editores, Fund. Soles, 2006.

LUHMANN, Niklas. Introdução à Teoria dos Sistemas. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2011.

LUHMANN, Niklas. Sistemas Sociales: Lineamientos para una teoría general. Anthrropos Editorial/Universidad Iberoamericana/CEJA, Pontificia Universidad Javeriana, 1998.

LUHMANN, Niklas. Teoría de La sociedad y pedagogía. Paidós Educador. México 1996.

NEVES, Clarissa Baeta & SAMIOS, Eva Machado (org). Niklas Luhmann: A nova teoria dos sistemas. Ed. Universidade/UFRGS, Goethe – Instituto/ICBA (1997).

RODRIGUES, Leo Peixoto; NEVES, Fabrício Monteiro. *Niklas Luhmann: a sociedade como sistema*. (Porto Alegre: Edipucrs, 2012, 132 p.)



AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO UM AUXÍLIO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE DA ESCOLA PÚBLICA

PENCINATO, Geucineia de Souza
Mestranda em Cognição e Linguagem; Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro;
Coordenadora Pedagógica; RJ;
E-mail: neiapencinato@hotmail.com

SANTO, Janete Araci do Espírito
Mestra em Cognição e Linguagem;
Doutoranda em Cognição e Linguagem - UENF
E-mail: janeteesanto@hotmail.com

FETTERMANN, Joyce Vieira
Mestra em Cognição e Linguagem; Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; Campos
dos Goytacazes, RJ / Docente I; RJ
E-mail: joycejvieira@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do curso de “Formação continuada de professores para o uso das TICs”, oferecido pela SEEDUC/RJ aos professores das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Este trabalho aborda a relevância da formação continuada dos docentes; as bases legais do uso das TICs no curso de formação continuada; a metodologia utilizada para análise, apresentação dos resultados e a conclusão. A análise dos dados se restringiu a um questionário aplicado, através da ferramenta *Google Forms*, a 20 professores que atuam na Educação Básica no Colégio Estadual Romualdo Monteiro de Barros, localizado na cidade de Itaperuna-RJ. Utilizaram-se a metodologia quali-quantitativa (BABBIE, 2005) e a pesquisa de campo para colheita dos dados apresentados. Usaram-se como suportes, pesquisadores como: Freire (2001), Ciegliniski (2011), Alda (2012), Moran (2014), entre outros autores.

Palavras-chave: Formação continuada. Novas tecnologias. Docente. Escola pública.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the importance of the course of "continuing education of teachers for the use of ICTs", offered by SEEDUC / RJ teachers of public schools in the state of Rio de Janeiro. This paper discusses the importance of continuing education of decent; the legal basis of the use of ICTs in the course of continuing education; the methodology used for analysis, presentation of results and conclusion. A data analysis was restricted to questionnaire applied through the tool Google Docs to 20 teachers working in primary and secondary education in State College Romualdo Monteiro de Barros, located in Itaperuna-RJ. The qualitative and quantitative methodology (Babbie, 2005) and field research to harvest of the data were used. Were used as supports, researchers such as Freire (2001), Ciegliniski (2011), Alda (2012), Moran (2014), among other authors.

Keywords: Continuing Education. New technologies. Teaching. Public school.



INTRODUÇÃO

As escolas, atualmente, encontram-se diante de novos desafios trazidos pelas novas tecnologias. Não há como dissociar tecnologia da escola uma vez que estamos vivendo em uma sociedade competitiva e exigente, condicionada pela era digital e pela necessidade de constante atualização. Por isso, é necessário refletir sobre a importância da capacitação dos professores para o trabalho com a tecnologia na educação, por entender que o professor precisa estar preparado para apropriar-se desses novos recursos tecnológicos, e percebendo a importância de tomá-los como suporte à educação e ao processo de ensino-aprendizagem.

Ao inserir a tecnologia em sua prática pedagógica é fundamental que o professor tenha a clareza dos objetivos que deseja alcançar, caso contrário, sua aula pode se tornar uma simples atividade que pouco contribuirá para enriquecer o conhecimento do aluno.

De acordo com Moran (2004), as possibilidades de utilizar as novas tecnologias a favor da Educação são múltiplas e por isso o docente depara-se com um novo desafio de ensinar e aprender, uma vez que a utilização das TICs na educação torna o ensino mais eficiente, promovendo um ambiente em que professor e aluno possam construir seus saberes de forma mediada e interativa.

Constata-se que as tecnologias cumprem com variadas funções e, além de gerar novos conhecimentos, servem de elemento auxiliar na prática docente, facilitando os trabalhos dentro e fora da sala de aula, possibilitando o acesso aos recursos mais diversos e variados para a busca de informações, diversificando as atividades sugeridas pelo professor, trazendo para o ambiente escolar uma nova proposta de ensino e formação do cidadão.

O uso dessas novas tecnologias no ambiente escolar aponta para uma evolução dos tradicionais métodos de ensino, pois a necessidade dessas novas ferramentas impõe aos profissionais da educação inovação na Era da informação, bem como busca propostas metodológicas para o uso das TICs como recursos do processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, acredita-se que a relevância desta pesquisa está no sentido de identificar os elementos que contribuem para a construção do novo perfil dos docentes que precisam estar preparados para viver num mundo provido de novas ferramentas tecnológicas.



1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Relevância da formação continuada e das tecnologias da informação e comunicação

Dentre os muitos autores que tratam da intervenção das TICs no cotidiano escolar e da formação continuada do docente na resolução do baixo rendimento do aluno da educação básica, buscam-se as contribuições de teóricos como: Libâneo (2000), Gadotti (2000), Paulo Freire (2001), Moran (2004), dentre muitos outros.

Para Libâneo (2000), “O quadro de transformações sociais apontado sugere o desenho de um circuito integrado envolvendo os avanços tecnológicos, o novo modelo de produção e desenvolvimento, a qualificação profissional e a educação” (p. 8). A escola, segundo o autor, não é mais um simples ambiente de transmissão de informação; hoje ela é o “*locus* de análises críticas e produção da informação”, é o “*locus* de práticas educativas integradas” (Ibidem, p. 11). Conforme Moran (2014), nestas décadas iniciais do século XXI, de grande avanço da informação,

[...] todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação *online* e *offline*. (MORAN, 2014, p. 7).

As transformações dos livros impressos às tecnologias de ponta, na produção de novas realidades no ensino, exigem mudanças comportamentais de todos nele envolvidos. São novas conexões que se interpõem com novos problemas antes inimagináveis. Não basta ao governo investir em estruturas se não houver uma mudança de atitude no corpo docente. Desse modo, percebe-se a necessidade da formação continuada do professor. Consoante Paulo Freire, o homem é um ser inacabado “num permanente processo social de busca” (FREIRE, 2001, p. 1). Mais adiante, o educador complementa:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (Ibidem, p. 64).



Assim, o homem se torna, pois, um ser em constante mudança e por isso vive num processo infindável de buscas. Desse modo, torna-se sempre premente buscar soluções eficazes para alavancar a situação educacional pela qual o país passa. Dados estatísticos dos últimos anos apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que o acesso à escola tem sido facilitado. Hoje, 98% dos jovens de 7 a 14 anos estão na escola, isto é, a democratização ao ensino é um fato; no entanto, o baixo padrão de desempenho escolar ainda é alarmante. (CIEGLINSKI, 2011).

Segundo a Conferência Nacional da Educação (CONAE),

A democratização da educação não se limita ao acesso e à instituição educativa. O acesso é a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário também garantir que todos que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. (CIEGLINSKI, 2011).

Assim, a democratização da educação não basta para se ter uma sociedade educada o suficiente para que o País saia dos últimos lugares no *Programme for International Student Assessment (PISA)*¹, como ocorreu no ano de 2013, quando o Brasil ocupou o 38º lugar entre os 44 países concorrentes². Então, faz-se urgente e necessária agora a permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo de qualidade. Nesse processo, o professor é peça fundamental, sem a qual o ensino sistematizado não teria como se manter. Dada a sua importância, o professor deve estar sempre aberto a transformações, jamais se acomodar com o que já sabe.

A propósito, mais uma vez não se pode deixar de mencionar Paulo Freire quando reflete sobre a formação do professor. Assim, ele se expressa:

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 2001, p. 25).

¹ “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.” (PISA, 2014).

² “só 2% dos alunos brasileiros conseguiram resolver problemas de matemática mais complexos. Entre os estrangeiros, esse número chegou a 11%”. O Sudeste foi a região de melhor pontuação. Abaixo do Brasil estão Malásia, Emirados Árabes, Montenegro, Uruguai, Bulgária e Colômbia.” (G1 EDUCAÇÃO, 01/04/2014).



Desse modo, é notável a necessidade de o professor participar de formações continuadas para estar em constante atualização e incluir tecnologias em sua prática, como já foi mencionado, apesar da resistência por parte de alguns docentes, como relata Alda (2012):

[...] a maioria dos professores está acostumada com o ensino tradicional, linear, baseado em textos, prováveis desafios podem vir a ser enfrentados por professores, entre os quais, destaca-se a necessidade de letramento digital, a resistência ao uso de novas tecnologias e à formação continuada (ALDA, 2012, p. 4).

São recorrentes, enfim, as discussões sobre o uso das novas tecnologias na área de Educação. De um lado, há o encantamento em face da novidade; de outro, a resistência de profissionais para utilizar os recursos, quer seja pela acomodação, quer seja pela preocupação em manusear algo inexplorado por eles.

1.2. Bases legais do uso das TICs na formação continuada dos professores

A LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação) nº 9394/96, em seu título VI, que trata dos profissionais da educação, em dois dos seus artigos, o art.62 e o art.67, apresenta a necessidade da utilização das tecnologias na formação continuada e o compromisso dos sistemas de ensino em promovê-las, respectivamente. No artigo 67, a LDB assegura a promoção de formações continuadas para os professores, por parte do respectivo sistema de ensino: Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público,

[...]

II. aperfeiçoamento profissional continuado [...]

III. período reservado a estudos, planejamento [...]

IV. condições adequadas de trabalho.

A lei nº 12.056/2009 acrescenta no art. 62 da LDB três parágrafos que reforçam a necessidade da formação continuada para os docentes e o uso das tecnologias nestas formações.



§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (NR)

Quando se trata de formação continuada de professor em tecnologia Educacional, a SEED/MEC com o decreto nº6300, de 12 de dezembro de 2007, que trata do PROINFO (Programa nacional de Tecnologia Educacional), apresenta o programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, Estados, Distrito Federal e Municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias.

O PROINFO tinha como proposta abranger os Ensinos Fundamental e Médio e ter como base, em cada unidade de federação, núcleos de Tecnologia Educacional, com estruturas descentralizadas de apoio ao processo de informatização nas escolas, auxiliando tanto no processo de incorporação e planejamento da nova tecnologia, quanto no suporte técnico e na capacitação dos professores e das equipes administrativas das escolas (TAJRA, 1998). Assim reza o Art. 1º do referido decreto que trata do ProInfo:

Art. 1º O Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, executado no âmbito do Ministério da Educação, promoverá o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

[...]

III – promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa; [...]

Amparado nas Leis e Decretos que subsidiam a Educação no Brasil, como já acima demonstrado, torna-se possível apresentar discussões e resultados da pesquisa de campo que ora se realiza.

2. METODOLOGIA E RESULTADOS ALCANÇADOS



Quanto ao subsídio teórico foi realizada uma pesquisa bibliográfica de autores que abordam sobre a importância da formação continuada e o uso das TICs. Os de maior relevância foram Freire (2001), Alda (2012) e Moran (2014), além de consultas a documentos legais que regem a Educação no Brasil. Após leitura do material elencado, procedeu-se a uma pesquisa de campo para a realização deste trabalho, utiliza-se a metodologia quali-quantitativa (BABBIE, 2005), e para a coleta de dados, a pesquisa de campo (TRIVIÑOS, 1987).

Para tanto, 20 professores atuantes na Educação Básica responderam ao questionário aplicado, no período de 13 a 25 de fevereiro de 2015, através da ferramenta *Google Forms*, seguido de depoimentos dos docentes e equipe gestora e mediadora de tecnologia, buscando fortalecer a investigação.

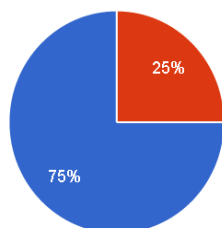
A escolha por perguntas fechadas e abertas no questionário e a análise de depoimentos de dois gestores e dois professores possibilitaram a conjugação de elementos quali-quantitativos.

Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem (SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004, p. 6).

Atualmente, verifica-se a tendência de se coadunarem os métodos quantitativos e qualitativos, e não tê-los como conceitos excludentes e dicotômicos.

Inicialmente, foi perguntado aos participantes sobre a importância da formação continuada (capacitação, atualização) dos professores para a aplicação das TICs. Os resultados são apresentados através dos gráficos:

1.1.1. Gráfico 1: Quanto a importância da formação especializada para aplicar as tecnologias na educação.



Muito importante.	15	75%
Importante.	5	25%
Pouco importante.	0	0%



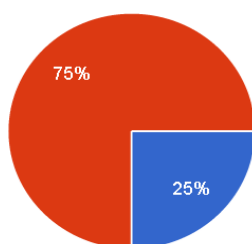
Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o questionário aplicado e respondido, 75% dos professores acreditam que a formação é muito importante; enquanto 25% afirmam que é importante e 0% não verificam importância. Constatou-se, pois, que os entrevistados acreditam na importância da formação e capacitação para o uso eficaz das tecnologias na educação.

De fato, Moran (2001) ressalta, como já mencionado neste artigo, a importância de o professor estar em constante formação e Alda (2012) destaca também a necessidade do letramento digital, também entre professores.

Com relação à formação especializada para aplicar as tecnologias na educação, como é possível analisar no gráfico 2, todos os participantes já fizeram cursos de formações continuadas e capacitações. 75% dos respondentes fizeram cursos de formações promovidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) e pela escola; 25% fizeram por investimento próprio. Os 75% dos entrevistados que fizeram capacitações promovidas pela SEEDUC e pelas escolas consideram-nas importantes, porém relataram certa insatisfação dizendo serem insuficientes por não contemplarem competências e habilidades necessárias para o uso de tais tecnologias no ensino.

Gráfico 2: Participação de docentes em curso de formação continuada



Sim, por investimento próprio.	5	25%
Sim, cursos de formação promovidos pela SEEDUC e escola.	15	75%
Não.	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa

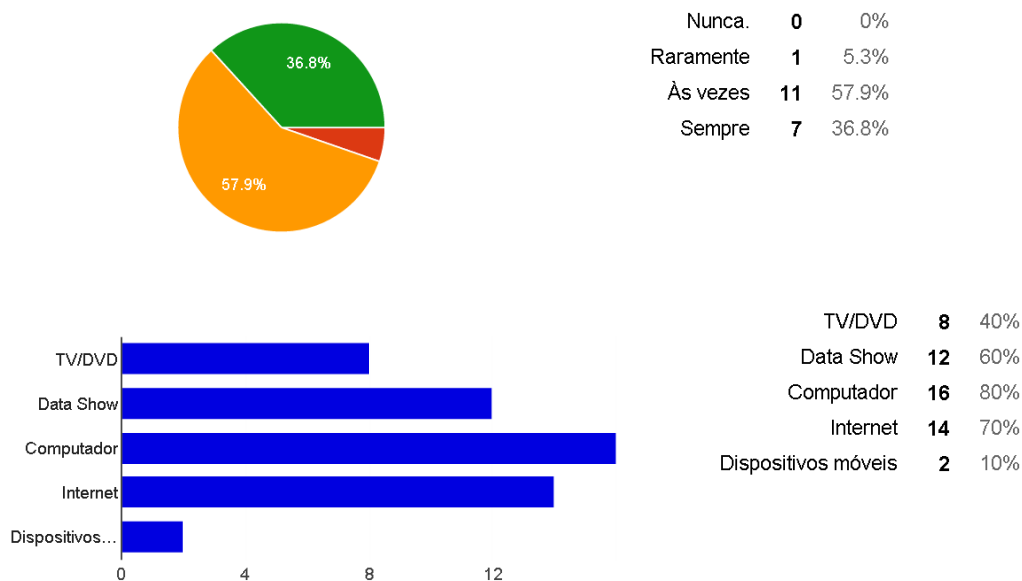
Nessa direção, Miskulin (2006, p. 158) traz o seu pensamento concernente à profissão docente na era da tecnologia, a saber:



[...] torna-se imprescindível repensar e redimensionar a própria concepção de professor e também a constituição dos cursos de formação de professores, os quais devem propiciar aos futuros professores conhecimentos e ações condizentes com as novas tendências educacionais que se estabelecem com os avanços da ciência e da tecnologia.

É relevante esclarecer que, por si sós, as tecnologias são insuficientes para a promoção de uma aprendizagem significativa. Daí a necessidade de que o próprio professor seja ouvido em suas carências e dificuldades no trato com as TICs com o fim de poder ser devidamente orientado visando uma aprendizagem efetiva e condizente com os novos tempos. Compete ao docente o discernimento no planejamento de suas aulas em face do uso de tais recursos para que não tomem um tempo exaustivo, afinal essa tecnologia não irá substituir a função do professor, mas sim complementá-la. Quanto à tecnologia utilizada pelos alunos, os dados coletados foram estes:

Gráfico 3: Frequência e instrumento tecnológico que o docente utiliza com os discentes.



Fonte: Dados da pesquisa

57,9% dos professores utilizam, às vezes, as tecnologias com seus alunos, seguidos de 36,8%, que sempre usam e 5,3% que raramente fazem uso delas. Dos instrumentos utilizados o computador é o mais usado com 80%, seguido de 70% que usam a internet, 60% usam o data show, 40% a TV/ DVD e 10% usam dispositivos móveis.

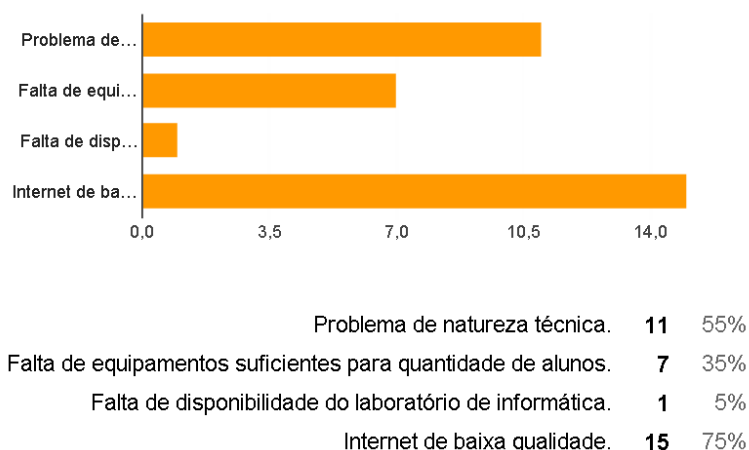


Segundo os PCNs (2000), “a inserção de inovações tecnológicas no ambiente escolar só é válida se contribuir para melhorar a qualidade de ensino, caso contrário continuarão os velhos métodos de ensino mascarados de uma nova roupagem que de nada adiantarão”.

Os Parâmetros (1997, p. 140) demonstram que “As tecnologias devem servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma construção ativa, crítica e criativa por parte dos alunos e professores”. Entende-se, assim, que as tecnologias como ferramentas auxiliares para os educadores devem ser um tema bem pensado para que a escola não se iluda com uma proposta de uma pedagogia nova, mas que continua com os mesmos erros da pedagogia tradicional.

Sendo assim, de acordo com o gráfico 4, entende-se que as TICs utilizadas como novos recursos didáticos podem ser usadas como ferramentas facilitadoras e de apoio ao professor, mas não para substituí-lo.

Gráfico 4: Dificuldades apresentadas para o uso da tecnologia.



Fonte: Dados da pesquisa

Para compreender as dificuldades apresentadas para o uso das tecnologias na escola, foi necessário contemplar tal questionamento com a coordenadora pedagógica juntamente com os docentes. Ao responderem à pergunta que diz respeito às maiores dificuldades apresentadas para o uso das tecnologias, 75% dos docentes entrevistados revelaram que a maior dificuldade está na internet de baixa qualidade, enquanto 55% dos docentes remetem o problema à natureza técnica, 35% acreditam que o problema está na falta de equipamentos disponíveis para a



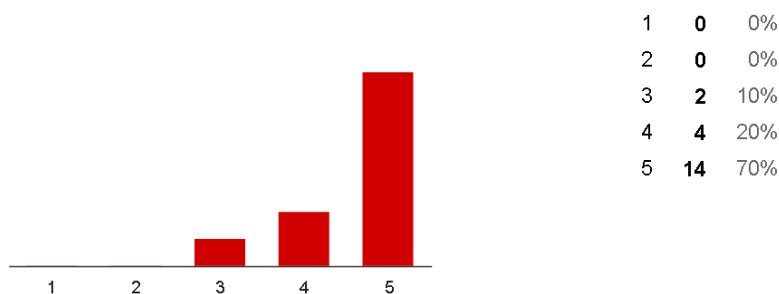
quantidade de alunos e apenas 5% disseram que a dificuldade é a falta de disponibilidade do laboratório de informática.

Quando perguntado a coordenadora pedagógica sobre os três problemas evidenciados, obteve-se como resposta que realmente a internet é de baixa qualidade o que prejudica um pouco, mas que não impede o uso. Quanto ao problema de natureza técnica, a escola não disponibiliza de técnicos de informática, conta apenas com a mediadora de tecnologia que visita a escola uma vez por semana. Em relação à falta de equipamentos para a quantidade de alunos, a coordenadora afirmou que a escola possui 3 salas equipadas com TV/DVD, data show, laboratório de informática com 25 máquinas funcionando, um Proinfo e uma lousa digital. Segundo ela, quando agendado previamente, dá para todos utilizarem.

O uso das TICs aponta pra uma nova função do professor, quando ele assume um papel primordial; a necessidade de adequação das aulas a esta nova realidade; a busca de estratégias que possibilitem a utilização desses recursos e ferramentas em benefício do aprendizado.

O segundo campo do questionário escolhido para esta pesquisa (opiniões sobre a inserção da tecnologia de informação e comunicação na atuação do docente) apresenta uma escala de opiniões graduada de 1 a 5, correspondendo o grau 1 às opiniões menos favoráveis e o grau 5 às mais favoráveis.

Gráfico 5: Importância da inserção das TICs no trabalho docente.



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 6: Facilitação das atividades proporcionada pelas TICs.



CONINTER 4

Congresso Internacional
Interdisciplinar em Sociais
e Humanidades

Foz do Iguaçu PR: UNIOESTE, 8 a 11 de
dezembro de 2015, ISSN 2316-266X, n.4

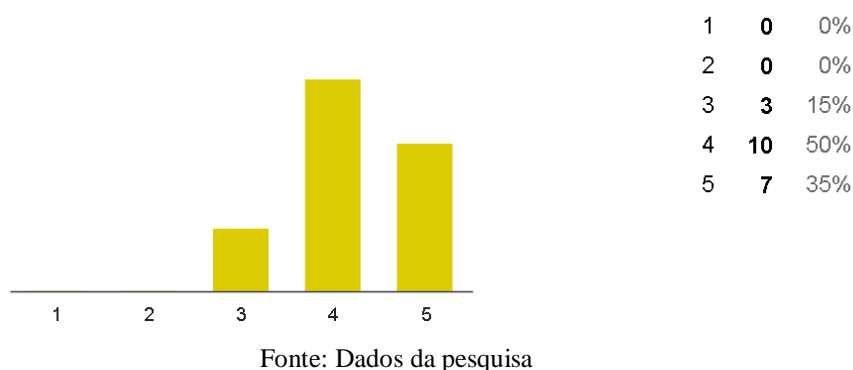
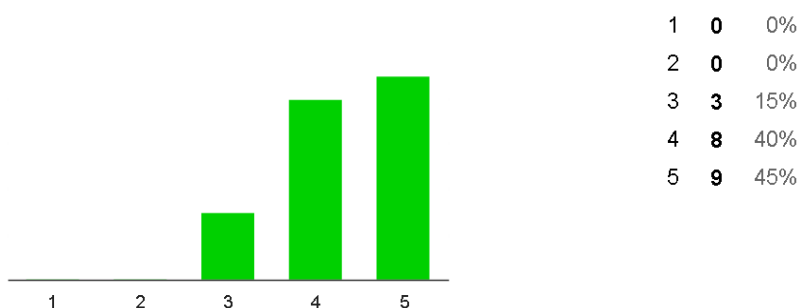


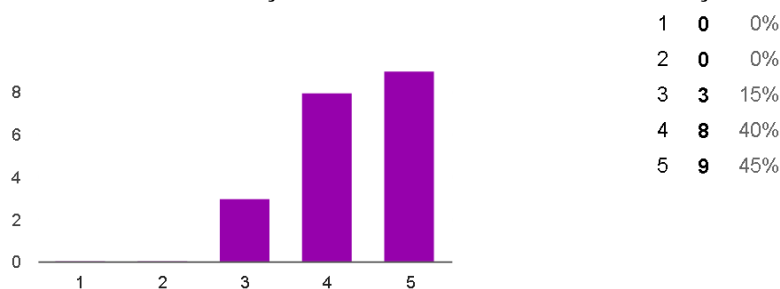
Gráfico 7: Contribuição das TICs para a melhoria da aprendizagem.



1.1.2.

Fonte: Dados da pesquisa

1.1.3. Gráfico 8: Intensificação da dinâmica das aulas com a inserção das TICs.



Fonte: Dados da pesquisa

Como foi possível observar nos gráficos acima (6, 7, 8 e 9), todos os respondentes demonstraram acreditar que, de fato, as TICs assumem um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, facilitando as dinâmicas das atividades que propõem a seus alunos em sala de aula e que elas podem contribuir positivamente. Talvez essa unanimidade tenha



acontecido por já possuírem experiências com o uso dessas ferramentas, por já terem realizado leituras ou por ouvirem relatos bem sucedidos de seus colegas de profissão.

Por fim, é realizada a análise da pergunta aberta, com base no processo de categorização de Bardin (1977, p. 120), que enfatiza que o objetivo de toda categorização é “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”.

1.1.4.

1.1.5. QUADRO 1 - Categorização dos dados brutos da pergunta aberta nº 10 do questionário:

1.1.6. Se você fosse recomendar a um colega o uso de tecnologias de informação e comunicação nas aulas, que argumentos você utilizaria?			
CATEGORIAS	FA ³	FP ⁴	DEPOIMENTOS
As TICs tornam as aulas mais atrativas	08	44,4%	R3 – “Uma ferramenta que enriquece nossa prática, tornando as aulas mais atrativas e envolventes para os alunos”. R7 – “A tecnologia torna as aulas mais atrativas”.
As TICs facilitam o trabalho docente	08	44,4%	R6 – “Facilita o trabalho deixando mais atraente”. R9 – “O uso das tecnologias de informação e comunicação facilita o trabalho do professor tornando o conteúdo mais atrativo para os alunos”.
As TICs possibilitam que o professor se aproxime da realidade dos alunos	02	11,1%	R4 – “Para ficar mais próximo do meio em que os alunos estão inseridos, diminuindo a distância tecnológica que nos separa, com base nas gerações X, Y e Z”. R8 – “[...] As tecnologias são o ambiente natural do aluno, onde o mesmo passa a maior parte do seu tempo. Com tudo isso, ignorar estas práticas é um erro [...]”.

Através dos depoimentos dos respondentes, foi possível destacar as categorias emergidas de seus discursos. Estas representam os benefícios que eles acreditam que a utilização das TICs pode trazer para a sala de aula.

³ Frequência absoluta: refere-se ao número total de respostas.

⁴ Frequência percentual: refere-se à porcentagem do total de respostas.



CONCLUSÕES

A instituição escolar não teve como se eximir diante da crescente aceleração tecnológica imersa na realidade atual. Estes aspectos nos chamam atenção para a necessidade de uma formação que permita aos profissionais da educação a mediação do conhecimento com as novas tecnologias, uma vez que esses recursos por si sós não são capazes de garantir inovação no ensino e aprendizagem discente.

A partir do que foi apresentado neste estudo de caso, depreendemos que a prática inovadora dos docentes da escola em pauta, com a utilização das TICs, ocorre em proporções medianas. É preciso um conhecimento mais profundo acerca dos potenciais pedagógicos que o aparato tecnológico oferece. No que se refere à formação docente neste aspecto, nota-se que existe uma grande lacuna a ser superada e um longo caminho a ser percorrido até que se possa atingir a qualidade da formação docente nesse campo do saber. Torna-se imprescindível a adoção de medidas, por parte dos órgãos responsáveis na oferta de cursos de formação continuada para os docentes, que contemplem a capacitação desses profissionais.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 1977.
- BRASIL. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de tecnologia educacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 22 ago. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural/ orientação sexual**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e tecnologias. Brasília, 2008.
- CIEGLINSKI, Amanda. **Educação: Amanda Acesso e qualidade, os desafios**. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/161/artigo234838-1.asp> Agosto/2011. Acesso em: 29/12/2014.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Coleção Leitura. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 168p.

G1 EDUCAÇÃO. **Estudantes brasileiros ficam entre últimos em teste de raciocínio.** Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/04/brasil-fica-entre-ultimos-em-teste-para-estudantes-resolverem-problemas.html>. Acesso em: 30/12/2014.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1999.

GADOTTI, M.. **Perspectivas atuais da Educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

LEI FEDERAL Nº 9394/1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

LEI 12.056/2009 - Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm. Acesso em: 22 ago. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2000.

MISKULIN, R. G. S. As potencialidades didático-pedagógicas de um laboratório em Educação Matemática mediados pelas TICs. In: LOREZENZATO, S. (Org.). **O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. Contrapontos. **Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí**, v. 4, n. 2, maio/ago.2004.

_____. **A Educação que desejamos, Novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP. Papirus, 2007.

SPRATT, C.; WALKER, R.; ROBINSON, B. **Mixed research methods. Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning.** Commonwealth of Learning, 2004. Disponível em: <http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/A5.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.



AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A GESTÃO DO TEMPO DEDICADO À APRENDIZAGEM - UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ALUNOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PRESENCIAL E À DISTÂNCIA, MEDIADO PELAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO, EM CAMPOS DOS GOYTACAZES.

ISTOE, Sérgio Elias

Mestrando em Cognição e Linguagem da UENF e Professor da Universidade Estácio de Sá

Bolsista UENF

sergioistoe@gmail.com

CRESPO, Camilla Paiva Silva

Mestranda em Cognição e Linguagem da UENF e Professora da Uniflu – Faculdade de Direito de

Campos

Bolsista FAPERJ

cpaivacrespo@yahoo.com.br

ISTOE, Carolina Crespo

Mestre em Cognição e Linguagem da UENF e Professora da Faculdade Metropolitana S. Carlos

carolcistoe@yahoo.com.br

641

RESUMO

A presente pesquisa buscou verificar se existe e quais as diferenças entre os estudantes das modalidades presencial e da modalidade a distância em relação à autorregulação da aprendizagem no que concerne a administração do tempo dedicado a aprendizagem. O objetivo é saber se esses estudantes do curso de Administração em ambas as modalidades têm estratégias diferentes na dedicação, por meio de um bom planejamento, de estudo das disciplinas. Concluiu-se que os estudantes da modalidade a distância têm um melhor aproveitamento em todos os quesitos pesquisados, isso quando visto de maneira macro. Isto é, quando olhamos as seis dimensões pesquisadas. Quando olhamos questão por questão, vimos que 78% são favoráveis aos estudantes da modalidade a distância, enquanto que apenas 22% dos quesitos são favoráveis aos estudantes da modalidade presencial.

Palavras Chaves: ensino a distância; aprendizagem; autorregulação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma comparação das estratégias de estudo utilizadas pelos estudantes do ensino superior, das modalidades presencial e a distância, para conhecer se existe diferença em termos de dedicação aos estudos de ambas às modalidades. Justifica-se tal preocupação, uma vez que a modalidade a distância, por conta da



evolução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, tem tido um crescimento do número de matrículas, sendo no ano de 2.001 = 5.359 alunos matriculados na modalidade à distância representando somente 0,2% do total de matrículas do ensino superior. Já em 2012 o senso do INEP/MEC divulgava um quantitativo de 1.113.850, representando cerca de 16% do total das matrículas.

Trata-se de um estudo de caso descritivo, comparativo e quantitativo. Os sujeitos participantes desta pesquisa foram alunos matriculados no curso de Administração de uma IES privada, em ambas as modalidades. O instrumento aplicado consta de duas partes, a primeira a qualificação e caracterização do perfil do sujeito participante e a segunda contendo trinta e seis questões, divididas em seis dimensões. Os dados coletados foram transformados em distribuição de frequência e percentagem.

Para tanto, três questões norteadoras foram propostas para a realização desta pesquisa, como segue: (1) Em qual dos aspectos apontados pela literatura especializada, como integrante da gestão eficaz do tempo, o desempenho dos estudantes nas modalidades presencial e à distância mais se destaca positiva e negativamente?; (2) Há relação entre gestão do tempo e desempenho escolar, em outras palavras, o grupo de alunos que apresentar melhor desempenho escolar ou Coeficiente de Rendimento mais alto, é também aquele que apresenta melhor gestão do tempo?; (3) Os alunos de curso superior matriculados na modalidade à distância, apresentam gestão do tempo mais eficaz em comparação aos alunos matriculados em curso na modalidade presencial?

Quanto à metodologia adotada trata-se de um estudo de caso comparativo, de natureza quantitativa, em que os dados foram transformados em tabelas de distribuição de frequência e porcentagens correspondentes a cada pergunta formulada, pertencente a cada uma das dimensões propostas no presente trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A autorregulação da aprendizagem e suas dimensões

O construto da autorregulação da aprendizagem tem quatro dimensões, quais sejam: cognitivo/metacognitivo, motivacional, comportamental/volitiva e contextual. É na dimensão



comportamental/volitiva, que se insere a problemática desta pesquisa, visto que a administração do Tempo e a Organização do Espaço implicam em comportamento estratégico por parte dos estudantes, para alcançar os objetivos propostos quando da fase de planejamento das atividades de estudo.

Na dimensão **comportamental/volitivo**, segundo a visão de Veiga Simão (2000b), a persistência, a procura de ajuda e o esforço realizado nas tarefas estão diretamente ligados à volição. Para Corno (2001) as ações necessárias que o sujeito empreende para alcançar os objetivos propostos são de natureza volitiva. O autor fala sobre problemas que podem interferir negativamente no comportamento como o ruído em sala de aula, e conflitos de interesses ou necessidades subjetivas, que acabam interferindo na intenção de trabalhar ou de aprender, tornando necessário o controle volitivo. Existem ainda situações de ansiedade associada ao desempenho, que podem interferir no desejo de agir, exigindo o controle volitivo para manutenção no foco dos objetivos almejados. Diversos autores, como Pintrich et al. (1999) dizem que são as variáveis volitivas as responsáveis pela escolha, bem como no nível de empenho na realização e manutenção das tarefas, com o objetivo de alcançar as metas que foram propostas no planejamento. Para esses autores, somente as variáveis volitivas podem levar o sujeito ao controle da motivação, da emoção e do humor (emoções positivas x emoções negativas), ao controle comportamental (controle do esforço e persistência), e também ao controle do meio (administração do tempo e do local de estudo), são fundamentais para o sucesso escolar.

A administração do tempo e organização do espaço de estudo

A grande dificuldade das pessoas é saber “planejar” suas atividades em seu devido tempo. Segundo Fuentes (2011), quando se pensa em administração do tempo, se deve pensarem cada atividade que se precisa realizar, distribuída dentro de um período de tempo qualquer, em todos os aspectos da vida do indivíduo. O autor fala sobre a relação que existente entre dois termos: Administração do Tempo e Planejamento, relação essa determinada pelo conceito de distribuição.

Fuentes (2011, pg. 134) apud Wiliam Brawn, diz que a “investigação tem demonstrado constantemente que a administração eficiente do tempo é um fator importante no êxito escolar, porque é fácil desperdiçá-lo em atividades improdutivas e sem nenhum objetivo”. Também na



opinião de Lomelí (2008), a eficiente administração do tempo requer um planejamento sistemático e cuidadoso, quer dizer, a programação das atividades deve ser realista e prática, suficientemente flexível para efetuar as mudanças necessárias para atingir os resultados esperados. O autor diz que para que sejam efetivos os propósitos do estudante, “se requer que ele elabore objetivos para programar seu tempo e atividades de estudo, detectando e formulando suas metas principais (...) por meio das seguintes perguntas: (1) O que quero? (2) Como posso alcançá-lo? (3) De que maneira disponho para alcançá-lo? e (4) Para que quero alcançá-lo?” (Lomelí, 2008, pg. 77).

A gestão do tempo é facilitada pela organização do espaço. Segundo Garcia et al (2010), é aconselhável dispor de um lugar determinado para se estudar, porém, não é preciso um lugar especial e específico para proceder ao estudo.

A evolução da Tecnologia da Informação e Comunicação: evolução dos instrumentos de informação e comunicação: a Internet e o EaD.

O advento da Internet

Segundo Castells (2000) a origem da internet ocorreu na década de 60, pelo Departamento de defesa dos Estados Unidos, visando à proteção contra os soviéticos, do seu sistema de comunicação, se ocorresse uma possível guerra nuclear.

A origem dos computadores está associada diretamente à indagação “as máquinas podem pensar?” Talvez tenha sido o que gerou a motivação para a criação do primeiro protótipo de computador nos anos de 1830 quando o inglês Charles Babbage criou a Máquina Analítica de Matemática, cuja intenção era construir um aparelho inteligente, capaz de simular o raciocínio humano. Cem anos após, surgiram os avanços tecnológicos necessários para a criação do ECIAC, o primeiro computador a realizar múltiplas funções buscando ser a resposta do inglês Alan Turing, que por toda a vida se debateu com a questão sobre se a mente humana seria diferente de uma máquina determinística, formulando o conceito de um aparelho capaz de “computar qualquer sequencia computável”. Muitos outros contribuíram para a criação e o desenvolvimento dos computadores, como os alemães Konrad Zuse e o americano John Atanasoff, que criaram os primeiros computadores digitais. A criação do ENIAC, pelo físico americano John Mauchly e sua equipe na década de 40, financiado pelo governo americano com objetivos militares. Em 1968, Douglas Engelbart compilou tudo o que sabia, adicionou o



mouse e o teclado e exibiu o que seria o PC do futuro. A microinformática surge na década de 70, com o estabelecimento do Personal Computer – PC – e a convergência tecnológica. Nas décadas de 80 e 90, houve a popularização da internet e a transformação do PC em um computador coletivo – CC. Nesse período, a rede é o computador e o computador é uma máquina de conexão (LEMOS, 2004). Cada dia novas tecnologias, denominadas nômades, que são representados pelos smartphones, notebooks, laptops, palmtops, cuja ênfase é a mobilidade tecnológica. Neste século, contamos com computadores coletivos móveis – CCM -, o que agiliza o acesso às informações (LEMOS, 2004).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm trazido grandes transformações neste presente século. Para Drucker (2000) as primeiras Revoluções Industriais, encurtaram as distâncias, exatamente pelo avanço nos meios de comunicações e transportes. Com o advento da informática, principalmente pelo desenvolvimento da INTERNET, as distâncias já não existem, pois em qualquer parte do mundo podemos nos comunicar com quem estiver ligado à Rede. Podemos realizar coisas que no passado eram impossíveis como compras, conhecer pessoas de outros países, troca de informações e realizar cursos a distância, seja ele técnico, graduação, especialização e até mestrado.

O que é Ensino à Distância?

Segundo Moran (2002), Educação a Distância (EaD) é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente mas conectados por meio de tecnologias de comunicação que permitem de um maneira bastante eficiente o contato direto entre aluno e professor, bem como entre alunos que fazem o mesmo curso.

É uma modalidade que está em franco desenvolvimento e crescimento no país utilizando das tecnologias telemáticas permitindo rápida comunicação entre os atores inseridos nessa modalidade de ensino, a qualquer hora e em qualquer lugar que tiver acesso a Internet.

Além do acesso ao conteúdo disponível ao aluno, o fórum de discussão diretamente com o professor ou tutores ONLINE, permiti a troca de informações e orientação, por parte do professor para auxiliar seus alunos no direcionamento dos estudos.

Nesta modalidade o aluno passa a ter uma atitude mais ativa frente à sua formação, além de uma autodisciplina e comprometimento, pois com a flexibilidade de dia e horário para se



dedicar aos estudos, ele precisa pesquisar sobre os assuntos tratados nas lições, complementando e aprofundando mais sua busca pelo conhecimento.

Segundo Moran (2002), a EaD pode ser feita nos níveis fundamentais, médio e superior, mas é mais adequados para adultos já experientes e que tem autonomia para estudar e pesquisar.

Mas o EaD passou por profundas mudanças desde sua criação, sua aceitação era de desconfiança, uma vez que as formas que eram desenvolvimento não tinham toda a eficiência do modelo que temos atualmente pelo uso das TICs, que começaram a ser utilizada a partir de 1990, com a popularização do computador pessoal e da modalidade da Internet.

Segundo Braga Norte, o ensino a distância no Brasil surgiu em 1904 com cursos à distância profissionalizantes que eram oferecidos por entidades privadas. Até o ano 2000 o Instituto Universal Brasileiro e o Instituto Monitor foram responsáveis por mais de três milhões de pessoas formadas. O governo federal e os estaduais, na década de 60/70 no intuito de minimizar o analfabetismo, e melhorar a qualificação dos professores, criaram as TV's educativas. Iniciativas privadas como a da Fundação Roberto Marinho com aulas tele transmitidas em determinados horários, ampliaram os cursos à distância, focando na alfabetização de jovens e adultos, cursos profissionalizantes, cursos supletivos de primeiro e segundo graus.

Questões como o tamanho continental do país, as distorções entre as regiões, com uma concentração das Instituições de Ensino Superior em larga escala, predominantemente, na região Sudeste, criava dificuldade para quem queria ter acesso ao ensino superior, pois os altos custos de deslocamento, moradia e material de estudo, inviabilizavam o alcance de muitos ao conhecimento superior. O EaD é muito mais democrático, pois além do custo em si muito menor que o ensino tradicional presencial, tem um alcance gigantesco.

Outra facilidade que encontramos no EaD é que a questão da flexibilidade, pois o aluno escolhe o dia, seu horário de estudo e o local, desde que tenha acesso à Internet. Essa autonomia deve levar o aluno a uma maior responsabilidade pela sua própria formação.

Tudo isto corrobora com o que a UNESCO publicou aquilo que chamou dos quatro pilares para a Educação do Século XXI, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Cada vez mais se exige que o aluno tenha uma participação ativa nesse processo e não com um mero depósito de informações, as quais não lhe dão as mínimas condições de aprendizado.



Educação não é um monte de informações recebidas, mas um processo no qual o sujeito ao receber essas informações, processa-as e converte-as em conhecimento, que transforme sua maneira de pensar e de fazer.

De acordo com Clark e Maier (2007), os ambientes virtuais são elementos importantes na tarefa do ensino pedagógico adequado em relação ao processo de aprendizagem, pois o conteúdo e a interação entre alunos e professores são realizados dentro desse ambiente, onde o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA é um software baseado na internet facilitando a Gestão dos Cursos Virtuais. Dois exemplos desse tipo de software é o MOODLE, gratuito com código aberto e o BLACKBOARD, é pago por ter origem privada.

Ensino a distância: desafios e possibilidades

A característica mundial e de cada vez mais acelerar seu desenvolvimento em todas as áreas, capitaneadas pelos cada vez mais rápidos avanços tecnológicos. Se anos atrás as mudanças levavam mais de uma geração para serem sentidas, estamos experimentando em nossa geração mudanças diversas que ocorrem dentro da própria geração, cujo ciclo de vida dos produtos está cada vez mais curtos, tendo como palavra de ordem a inovação. A tecnologia, particularmente a informática é que lidera e permite que outros avanços sigam bem de perto todas as mudanças.

O problema está em acompanhar todas essas mudanças de maneira tão brusca, que acaba trazendo resistências na absorção dessas mudanças. No caso, a educação não escapa dessa discussão trazendo certo desconforto para aqueles que são resistentes ao novo. Estamos falando tanto de professores como de alunos, pois uma nova postura é preciso ser assumida.

3.3.2.2 Desafios da internet, no processo de ensino/aprendizagem, para o professor:

Com a chegada da Internet nos defrontamos com novas possibilidades, desafios e incertezas no processo de ensino-aprendizagem.

Não podemos esperar soluções mágicas para modificar a relação pedagógica, das redes eletrônicas, mas vão facilitar como nunca a pesquisa individual e grupal, o intercâmbio de professores com professores, de alunos com alunos, de professores com alunos. (Moran 2009).

O aprofundamento de suas aulas, com acesso ao que de mais atual está acontecendo, através de artigos e contato direto com seus autores, onde eles estiverem. A ajuda de outros



colegas, a obtenção de respostas às dúvidas, métodos, materiais, estratégias de ensino-aprendizagem. A disponibilidade de programas, vídeos, e outros materiais, podendo ainda copiar imagens, sons, etc. O trabalho do professor é, não só coletar informações, mas trabalhá-la, de escolhê-la, confrontando visões, metodologias e resultados.

Com os avanços da tecnologia, muitas dificuldades antes existentes, como a demora numa pesquisa, tanto pelo professor como pelo aluno, está, hoje, a um clique de nossas mãos, obtendo rapidez, confiabilidade e um número bastante significativo de informações. Hoje é possível ao professor compartilhar sua aula com um colega de outro país, ao vivo e a cores. Este é só o começo de muitas possibilidades que serão disponibilizadas democraticamente a todos.

3.3.2.3 Desafios da Internet, no processo de ensino/aprendizagem, para o aluno:

Não diferente dos desafios do professor, mas com muito menos resistência a esta modalidade de pesquisa, via internet, até porque está muito mais acostumado a acessar a rede mundial de computadores, por ser uma realidade mais próxima da sua geração, o aluno, tem também muitos desafios quando da busca de uma educação formal à distância. Disciplina e certa autonomia na busca de novos conhecimentos, que o qualifiquem, não tem dia, nem horário, nem local definido para tal ocorrência. A flexibilidade de horário e a quantidade de participação do aluno nesse processo é que determinará a eficiência desta modalidade. Essa “independência” poderá beneficiá-lo no sentido de deixar de ser um sujeito passivo para um ativo, buscando fazer parte desse processo de ensino-aprendizagem.

A evolução do ensino à distância: crescimento do número de alunos matriculados em comparação à modalidade presencial, nos primeiros 12 anos.

O presente capítulo tem como objetivo principal mostrar que, nesta primeira década do século XXI, ocorreu uma grande expansão da Educação Superior Brasileira modalidade à distância, tanto na iniciativa privada quanto no setor público. O documento principal que será analisado neste trabalho será o último senso do INEP/MEC divulgado em 2012 no que tange à evolução do número de matrículas, num comparativo entre às modalidades: presencial e a distância. Partimos em 2001 com 5.359 matrículas no EaD, no setor público, correspondendo a 0,2% do total de matrículas nos dois setores (o setor privado não tinha aluno matriculado), para 1.113.850 alunos, sendo cerca de 16% de matrículas no setor público e 84% no setor privado.



Isto correspondendo a 16% das matrículas gerais no ensino superior em 2012. Dois aspectos serão levados em consideração para esta análise: 1. Os avanços das Tecnologias da Informação Comunicação possibilitando a melhoria das ferramentas utilizadas para a transmissão, acesso e na inserção de dados para as aulas; 2. Facilidade no acesso dos alunos como parte do processo de democratização (sociabilização) da Educação Superior no Brasil, tanto daqueles que, apesar de estarem próximos dos grandes centros, onde o acesso às Instituições de Ensino Superior é mais facilitado, porém apresentam dificuldades nos quesitos tempo e ou horário, como daqueles que desejam se inserir num curso superior, porém sem a disponibilidade da modalidade presencial em seu domicílio ou região, tendo como única possibilidade o ensino superior na modalidade EaD – Ensino à Distância.

Podemos perceber claramente, baseados nos dados abaixo que a expansão dessa modalidade de ensino está focada nas instituições privadas, cujo investimento tem sido muito grande nessa modalidade de ensino. Pelos números apresentados no senso de 2012, vemos que existe um processo de massificação do ensino nessa modalidade, pelos seus baixos custos, não de implantação, mas de expansão dos cursos. Nas palavras de Alonso (2010), a autora diz que “A massificação implica estandardizar o ensino, excluindo possibilidades de práticas pedagógicas alternativas que deem conta dos diferentes contextos das IES”. Este comentário, temendo pela qualidade que possa ser impresso a todo esse processo de expansão. É uma preocupação pertinente, uma vez que o EaD, da maneira como vem se expandindo deverá ser monitorado mais de perto pelos órgãos responsáveis pela qualidade da educação brasileira, que no caso, não é o foco principal deste trabalho.

TRATAMENTO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados coletados foram passados para o software IBM-SPSS para distribuição de frequência e percentagem, de acordo com as dimensões relacionadas à organização do tempo e do espaço no estudo, conforme consta no instrumento aplicado, quais sejam: A) Estabelecimento de prazos limites na execução das tarefas; B) Organização o tempo e as tarefas



a serem executadas; C) Planejamento das ações; D) Estabelecimento de objetivos a alcançar; E) Permanência no foco do estudo; e F) Organização do espaço de estudo.

Apresentaremos e analisaremos em seguida os resultados das variáveis que integram cada uma das categorias mencionadas anteriormente, constituída cada categoria por um agrupamento de seis variáveis. Compararemos os resultados dos estudantes nas modalidades presencial e a distância, e para uma análise mais fidedigna, os resultados serão analisados percentualmente e não por frequência. Entretanto as tabelas seguintes apresentarão também os resultados por frequência, considerando que algum leitor possa desejar visualizar a frequência de respostas dos estudantes em cada variável.

TABELA 2
ESTABELECIMENTO PELOS ESTUDANTES DE PRAZOS LIMITES NA EXECUÇÃO DAS TAREFAS

VARIÁVEIS OBSERVADAS	FREQ. PRESENCIAL			FREQ. DISTÂNCIA			% PRESENCIAL			% DISTÂNCIA		
	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA
Não tem o hábito de deixar a execução das tarefas para a última hora	15	37	14	15	13	9	22,7	56,1	21,2	40,5	35,1	24,3
Não altera frequentemente seus objetivos	54	8	4	26	9	2	81,8	12,1	6,1	70,3	24,3	5,4
Consegue controlar seu impulso de adiar as coisas a fazer	19	34	13	17	16	4	28,8	51,5	19,7	45,9	43,2	10,9
Sente-se seguro na realização das provas por preparar-se antecipadamente	35	24	7	26	10	1	53,0	36,4	10,6	70,3	27,0	2,7
É percebido como alguém pontual	52	11	3	30	6	1	78,8	16,7	4,5	81,1	16,2	2,7
Ao assumir tarefas, leva em consideração seus limites pessoais e de tempo	55	7	4	25	10	2	83,3	10,6	6,1	67,6	27,0	5,4
TOTAL	230	121	45	139	64	19	58,1	30,6	11,3	62,6	28,8	8,6

Observa-se na tabela 2 que na análise do total de variáveis observadas houve um percentual um pouco mais alto de respostas positivas dos estudantes na modalidade a distância (62,6%) em comparação aos estudantes da modalidade presencial (58,1%) em relação ao estabelecimento de prazos limites na execução das tarefas. Em quatro das seis variáveis observadas, os estudantes a distância demonstraram um melhor desempenho em comparação aos estudantes da modalidade presencial, destacando-se mais nos seguintes aspectos: enquanto 40,5% dos estudantes a distância responderam que não tem o hábito de deixar para ultima hora as tarefas que tem a realizar, 22,7% dos estudantes da modalidade presencial deram esta resposta; enquanto 45,9% dos estudantes à distancia mencionaram que conseguem controlar seus impulsos de adiar as coisas a fazer, 28,8% do estudantes da modalidade presencial assim também responderam; enquanto 81,1% dos estudantes a distância mencionaram que as pessoas os percebem como alguém pontual, 78,8% dos estudantes presenciais deram essa resposta. Ressaltasse ainda que 70,3% dos estudantes da modalidade a distância mencionaram que sentem-se seguros quando realizam uma prova, ao passo que essa resposta foi dado por 53,0% dos estudantes presenciais. Supõe-se que a maior segurança nas provas dos estudantes a



distância, decorra do fato deles terem demonstrado mais do que os estudantes presenciais que não deixam a execução de suas tarefas para última hora, e tem também maior controle do impulso de adiar as coisas a fazer.

Entretanto, o melhor desempenho dos estudantes da modalidade a distância em relação ao estabelecimento de prazos na execução das tarefas, pode decorrer de prazos menos flexíveis para a entrega dos trabalhos que é exigido dos estudantes da modalidade a distância. Por conseguinte, torna-se difícil compreender se os alunos da modalidade a distância estão demonstrando melhor comportamento autorregulado nessas variáveis observadas, em comparação aos estudantes da modalidade presencial, ou se isso é decorrente de características de exigências dos regulamento do curso.

Constatam-se ainda, observando-se a tabela 2, que os estudantes da modalidade presencial alteram menos os seus objetivos pessoais, e, ao assumirem tarefas, levam mais em consideração seus limites pessoais e de tempo em comparação aos estudantes da modalidade a distância.. Questiona-se por que motivo eles demonstram menor cumprimento dos prazos na execução das tarefas, se eles também demonstram levar em consideração seus limites pessoais e de tempo ao assumi-las. Entretanto eles mesmos parecem dar a resposta demonstrando que tem menos controle dos seus impulsos em adiar as coisas para fazer. Pode-se supor que isso decorra, do fato de que não saibam planejar ou não saibam persistir no que foi planejado. A tabela seguinte (tabela 3) apresenta os resultados relacionados à organização do tempo e das tarefas a serem executadas:

TABELA 3
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DAS TAREFAS A SEREM EXECUTADAS

VARIÁVEIS OBSERVADAS	FREQ. PRESENCIAL			FREQ. DISTÂNCIA			% PRESENCIAL			% DISTÂNCIA		
	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA
Tenho uma agenda das atividades que desejo realizar	20	24	22	19	10	8	30,3	36,4	33,3	51,4	27,0	21,6
Procuro dedicar a cada atividade tempo proporcional à sua importância	38	20	8	20	9	8	57,6	30,3	12,1	54,1	24,3	21,6
Nunca fiquei reprovado porque dedico tempo suficiente ao estudo	43	14	9	17	12	8	65,2	21,2	13,6	46,0	32,4	21,6
Tenho uma ideia clara do que preciso realizar na próxima semana	39	20	7	24	10	3	59,1	30,3	10,6	64,9	27,0	8,1
Regularmente reviso meus apontamentos	20	31	15	16	8	13	30,3	47,0	22,7	43,2	21,6	35,2
Faço marcações semanais na agenda e não diárias	18	12	36	13	8	16	27,3	18,2	54,5	35,2	21,6	43,2
TOTAL	178	121	97	109	57	56	44,9	30,6	24,5	49,1	25,7	25,2

Observando a tabela anterior (tabela 3) constata-se que, no geral, o desempenho dos alunos da modalidade a distância em relação à organização do tempo e das tarefas escolares a serem executadas, foi um pouco melhor, em comparação ao desempenho dos alunos da modalidade presencial. Os alunos da modalidade a distância demonstraram comportamentos



estratégicos mais favoráveis nos seguintes aspectos: utilizam-se mais de agenda, por conseguinte tem uma visão mais abrangente das atividades que necessitam realizar a curto e médio prazo; revisam regulamente seus apontamentos.

Vejamos a seguir (Tabela 4) os resultados relacionados ao planejamento das ações:

TABELA 4
DIMENSÃO C - PLANEJAMENTO DAS AÇÕES

VARIÁVEIS OBSERVADAS	FREQ. PRESENCIAL			FREQ. DISTÂNCIA			% PRESENCIAL			% DISTÂNCIA		
	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA
No planejamento reservo tempo para outras atividades diárias	36	17	13	21	10	6	54,5	25,8	19,7	56,8	27,0	16,2
Programo tarefas mais difíceis para o momento de maior disposição	44	9	13	23	9	5	66,7	13,6	19,7	62,2	24,3	13,5
Ao programar meu dia penso nos objetivos e prioridades	52	10	4	32	4	1	78,8	15,1	6,1	86,5	10,8	2,7
Procuro me antecipar aos acontecimentos para evitar atropelos	42	15	9	24	12	1	63,6	22,7	13,7	64,9	32,4	2,7
Reconheço a importância do planejamento regular de ações	53	12	1	31	5	1	80,3	18,2	1,5	83,8	13,5	2,7
Desenvolvo estratégias para evitar interrupções	28	24	14	18	11	8	42,4	36,4	21,2	48,6	29,7	21,7
TOTAL	255	87	54	149	51	22	64,4	22,0	13,6	67,1	23,0	9,9

Observando os dados apresentados na tabela 4, constata-se que nessa dimensão à exceção da programação das tarefas mais difíceis para o momento de maior disposição, em todas as outras variáveis os estudantes da modalidade a distância demonstraram melhor desempenho. Entretanto, observa-se que as diferenças nas percentagens de respostas ente os dois grupos não foram muito grande, à exceção no desempenho das seguintes variáveis: planejamento do dia (programar o dia pensando nos objetivos e prioridade a alcançar), e no reconhecimento da importância do planejamento regular de ações.

A tabela seguinte (tabela 5) apresenta os resultados da dimensão “Estabelecimento de objetivo a alcançar”:

TABELA 5
DIMENSÃO D - ESTABELECIMENTO DE OBJETIVOS A ALCANÇAR

VARIÁVEIS OBSERVADAS	FREQ. PRESENCIAL			FREQ. DISTÂNCIA			% PRESENCIAL			% DISTÂNCIA		
	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA
No final do dia comparo tempo previsto com realizado	21	25	20	16	9	12	31,8	37,9	30,3	43,2	24,3	32,5
Acredito que posso realizar tarefa por mais difícil que seja	52	13	1	32	5	0	78,8	19,7	1,5	86,5	13,5	0
Estabeleço etapas para o alcance dos objetivos a longo prazo	39	23	4	24	9	4	59,1	34,8	6,1	64,9	24,3	10,8
Problemas de gestão do tempo dependem basicamente de mim	43	18	5	27	7	3	65,2	27,3	7,5	73,0	18,9	8,1
Estabeleço objetivos compatíveis com minhas possibilidades	52	9	5	26	10	1	78,8	13,6	7,6	70,3	27,0	2,7
Procuro compreender as razões de objetivos estabelecidos por outros	48	16	2	29	8	0	72,7	24,2	3,1	78,4	21,6	0
TOTAL	255	104	37	154	48	20	64,4	26,3	9,3	69,4	21,6	9,0

Comparando as percentagens de respostas desta tabela com os da tabela anterior (tabela 4) observa-se que as diferenças de percentual entre os estudantes da modalidade presencial e da modalidade a distância é mais significativa ou maior em relação à tabela 5, por conseguinte, isto



demonstra que os estudantes da modalidade a distância apresentam melhor comportamento autorregulado no que diz respeito à dimensão “Estabelecimento de objetivos a alcançar”, em comparação à dimensão “Planejamento das ações”.

Os estudantes da modalidade presencial somente demonstraram comportamento mais adequado em comparação aos estudantes da modalidade a distância, na variável “Estabelecimento de objetivos compatíveis com suas possibilidades”.

Vejamos a seguir na tabela 6 os resultados relacionados à dimensão “Permanência no Foco”:

TABELA 6
DIMENSÃO E - PERMANENCIA NO FOCO

VARIÁVEIS OBSERVADAS	FREQ. PRESENCIAL			FREQ. DISTÂNCIA			% PRESENCIAL			% DISTÂNCIA		
	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA
Dificuldades em desenvolver atividades por não saber dizer não aos outros	11	24	31	10	13	14	16,7	36,3	47,0	27,0	35,1	37,9
Sou determinado a alcançar os objetivos que estabeleço	58	6	2	32	5	0	87,9	9,1	3,0	86,5	13,5	0
Executo atividades de acordo com prioridades estabelecidas	48	16	2	25	9	3	72,7	24,3	3,0	67,6	24,3	8,1
Não faço várias coisas ao mesmo tempo, por isso, raramente deixo coisa inacabadas	36	20	10	16	14	7	54,5	30,3	15,2	43,3	37,8	18,9
Não utilizo aparelho telefônico frequentemente durante o estudo	23	32	11	21	11	5	34,8	48,5	16,7	56,8	29,7	13,5
Executo tarefas importantes independentemente serem do meu agrado	42	17	7	28	5	4	63,6	25,8	10,6	75,7	13,5	10,8
TOTAL	218	115	63	132	57	33	55,1	29,0	15,9	59,5	25,7	14,8

Observou-se, nesta dimensão que tanto os estudantes da modalidade presencial quanto os da modalidade a distância, apresentaram comportamento equitativo nas diversas variáveis que integram esta dimensão, ou seja, cada um desses grupos teve melhor desempenho em três das seis variáveis. Entretanto, observa-se também que os estudantes da modalidade presencial revelaram maior determinação no desempenho das tarefas e para o alcance dos objetivos pretendidos, e maior foco nas atividades que desenvolve. Vê-se assim que os estudantes da modalidade a distância necessitam de orientação no sentido de aprenderem a trabalhar mais focados nas tarefas que realizam.

A tabela seguinte (tabela 7), apresenta a dimensão “Organização do espaço de trabalho”.

TABELA 7
DIMENSÃO F - ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DE TRABALHO

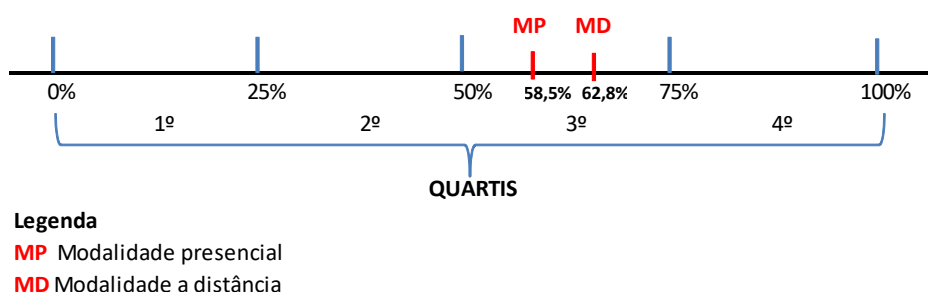
VARIÁVEIS OBSERVADAS	FREQ. PRESENCIAL			FREQ. DISTÂNCIA			% PRESENCIAL			% DISTÂNCIA		
	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA	SEMPRE FREQ.	ALGUMAS VEZES	RARAM. NUNCA
Mantenho as coisas organizadas em seu devido lugar	52	11	3	28	8	1	78,8	16,7	4,5	75,7	21,6	2,7
Deixo sobre a mesa apenas o material que estou utilizando no estudo	48	11	7	30	2	5	72,7	16,7	10,6	81,1	5,4	13,5
Estudo num local silencioso que não proporciona distração	37	20	9	19	13	5	56,1	30,3	13,6	51,4	35,1	13,5
Meu local de estudo é arejado e me proporciona prazer	36	22	8	21	7	9	54,6	33,3	12,1	56,8	18,9	24,3
Mantenho arquivo organizado das disciplinas que estou cursando	44	17	5	29	6	2	66,7	25,8	7,5	78,4	16,2	5,4
Procuro ter a mão material de apoio para auxílio os estudos	38	18	10	26	8	3	57,6	27,3	15,1	70,3	21,6	8,1
TOTAL	255	99	42	153	44	25	64,4	25,0	10,6	68,9	19,8	11,3



Mais uma vez constata-se que os estudantes da modalidade a distância apresentam um comportamento mais adequado nas variáveis que integram esta categoria de análise, conforme demonstra os resultado da tabela 7. Os estudantes da modalidade presencial apresentaram apenas comportamentos mais adequados nos seguintes aspectos: “mantém as coisas organizadas em seu devido lugar” e “estudam num local que não proporciona distração”.

Observando os resultados de todas as tabelas, constatamos que os estudantes da modalidade a distância apresentaram um melhor desempenho nas diversas variáveis observadas, entretanto a diferença desses resultados não foi tão grande, visto que analisando tais resultados numa escala de 0 a 100% dividindo em quatro quartis, o percentual de respostas predominante situou-se entre 50% e 75%, ou seja, no 3º quartil, por conseguinte o grupo como um todo ainda pode avançar para um melhor desempenho relacionado ao controle volitivo do tempo e do espaço dedicados ao estudo.

GRÁFICO YYYY
MÉDIA GERAL DAS PERCENTAGENS POSITIVAS, DEMONSTRADAS ATRAVÉS DE QUARTIS



CONCLUSÃO

Para o direcionamento desta pesquisa foram levantadas algumas questões e, conseqüentemente, algumas hipóteses foram propostas. A seguir apresentamos os resultados obtidos:



Questionou-se em qual das dimensões apontadas pela literatura especializada o desempenho dos estudantes das modalidades presencial e a distância mais se destacavam positiva e negativamente. Não se confirmou a hipótese de que o melhor desempenho dos estudantes do curso da modalidade a distância ocorreria nas variáveis relacionadas às dimensões “organização do tempo” e “Estabelecimento de prazos limites” conforme apresentado no quadro seguinte.

QUADRO AAAA**MÉDIA DOS PERCENTUAIS DE RESPOSTAS POSITIVAS NAS DIMENSÕES OBSERVADAS**

DIMENSÃO	MODALIDADE		DIFERENÇA % ENTRE AS MODALIDADES
	PRESENCIAL (%)	A DISTÂNCIA (%)	
ESTABELECEER PRAZOS LIMITES NA EXECUÇÃO DAS TAREFAS	58,10%	62,60%	4,5% >
ORGANIZAR O TEMPO E AS TAREFAS A SEREM EXECUTADAS	45,00%	49,10%	4,1% >
PLANEJAMENTO DAS AÇÕES	64,40%	67,10%	2,7% >
ESTABELECEMENTO DE OBJETIVOS A ALCANÇAR	64,40%	69,40%	5% >
PERMANECER NO FOCO	55,00%	59,50%	4,5% >
TER UM ESPAÇO DE TRABALHO ORGANIZADO	64,40%	69,00%	4,6% >
MÉDIA GERAL	58,50%	62,80%	4,3% >

Embora o percentual dos estudantes da modalidade a distância tivesse sido melhor em comparação aos da modalidade presencial, os alunos a distância tiveram um desempenho menos diferenciado em relação aos da modalidade presencial nas variáveis da dimensão “Estabelecimento de objetivos a alcançar” e pior desempenho nas variáveis na dimensão “Planejamento das Ações”.

Confirmou-se a hipótese de que os estudantes do ensino presencial não apresentam desempenho de maior destaque em comparação aos estudantes da modalidade a distância em nenhuma das dimensões observadas. Entretanto, embora no geral tivessem apresentados desempenho menos significativo, em algumas variáveis observadas isoladamente revelaram comportamento mais eficaz, tais como, permanecem mais no foco, ou seja, alteram menos os objetivos a alcançar; eles demonstraram planejamento mais realístico de acordo com suas possibilidades de realização, são mais determinados para o alcance dos objetivos que desejam,



reconhecem mais seus limites pessoais de tempo e de capacidade para a execução das tarefas; respeitam mais o seu relógio biológico; estabelecem melhor prioridades na execução das tarefas; mantêm as coisas mais organizadas e dedicam mais tempo às atividades de maior importância.

Também não se confirmou a relação entre Gestão do Tempo e desempenho escolar, este avaliado através do coeficiente de rendimento, visto que a média do CR dos estudantes da modalidade presencial foi 7,20 e a média dos estudantes do ensino a distância foi de 6,48. Talvez o maior coeficiente de rendimento (CR) dos estudantes do ensino presencial e a não confirmação da hipótese se explique em decorrência de vários fatores, tais como: embora o controle volitivo do tempo seja importante no desempenho acadêmico como apresenta a literatura especializada, entretanto o comportamento autorregulado engloba outras dimensões que não foram contempladas neste estudo e que possivelmente poderiam explicar a diferença no desempenho dos estudantes. Além disso, há de se convir que ao ingressar na universidade, os estudantes da modalidade a distância não tinham experiência previa nesta modalidade de ensino, por conseguinte, isto exige-se um tempo maior de adaptação, o que pode ter influenciado no seu rendimento. Outra explicação que se poderia apresentar diz respeito ao fato da relação professor/estudante no ensino presencial aparentar um caráter mais flexível em relação a prazos de entrega de trabalhos, e isto pode ter reflexo no resultado final do CR.

Em relação à terceira questão e hipótese correspondente, concluímos que os estudantes matriculados no curso superior de Administração na modalidade a distância, embora tivessem apresentado, no geral, uma melhor eficácia na gestão do tempo em comparação dos estudantes da modalidade presencial, a diferença dos resultados não foi tão significativa quando comparamos a média geral das percentagens das respostas positivas nas seis dimensões analisadas, conforme apresentado no gráfico apresentado anteriormente. Em que se constatou que a diferença na média geral das percentagens das dimensões foi apenas 4,3% a favor da modalidade a distância.

Em suma, concluímos que os estudantes da modalidade a distância, embora no geral tenham apresentado melhor desempenho na gestão do tempo e do espaço, em comparação dos estudantes da modalidade presencial, as diferenças observadas entre os dois grupos não foram tão significativas, visto que o percentual de ambos os grupos se situou no terceiro quartil de uma escala de 0% a 100% da curva normal, ou seja entre 50% a 75% conforme apresentado no



gráfico anterior. Por conseguinte ambos os grupos podem melhorar seu desempenho. Entretanto, outra pesquisa que além da dimensão comportamental focalizando a gestão do tempo e do espaço, abrangesse outras dimensões do comportamento autorregulado, poderia esclarecer melhor se de fato as variáveis em que os estudantes da modalidade presencial se saíram melhor são de fato as mais determinantes para o desempenho acadêmico.

Entretanto, o questionamento anterior não minimiza a importância do direcionamento de um trabalho com estudantes das modalidades presencial e a distância, tendo em vista o melhor desempenho do controle volitivo na gestão do tempo e do espaço relacionados ao estudo. Vivemos num mundo em transformações rápidas, em que a autonomia do estudante se torna cada vez mais necessária. Por conseguinte, há necessidade de que os professores de ambas as modalidades revejam o seu papel, no sentido de verificar se tem adotado mais uma postura de transmissor de conhecimento em vez de mediadores do conhecimento, esse apontado pela literatura atual como o mais adequado para a época em que vivemos.

REFERENCIAS

CORNO, L. Volitional Aspects of Self-Regulated Learning. In: ZIMMERMANN, B.; SCHUNK, D. (eds.) **Self-Regulated Learning and Academic Achievement**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. Pg. 191 a 225.

FUENTES, J. Alberton. **Estrategias para el aprendizaje**. Mexico: Limusa, 2011, pag. 133-137

PINTRICH, P.R. Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research. **Learning, Individual Differences**, 1999. V.11, n. 3, pg. 335 a 355.

VEIGA SIMÃO, A.M. **A Aprendizagem estratégica**. Uma aposta na autorregulação. Desenvolvimento curricular nº 2. Ministério da Educação, 2000.

Palavras Chave: Autorregulação da Aprendizagem; Gestão do Tempo; Ensino à distância.



DEPENDÊNCIA DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E O PROCESSAMENTO EMOCIONAL NO CÉREBRO HUMANO.

AZEVEDO, Jefferson Cabral

Doutorando do programa de Cognição e Linguagem
da Universidade Estadual Norte Fluminense – UENF
jefpsi@gmail.com

NASCIMENTO, Giovane do

Professor do programa de Cognição e Linguagem
da Universidade Estadual Norte Fluminense – UENF
E-mail: giovanedonascimento@gmail.com

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros

Professor e Coordenador do programa de Cognição e Linguagem
da Universidade Estadual Norte Fluminense – UENF
E-mail: chmsouza@gmail.com

658

RESUMO

Os processos cognitivos e linguísticos, principalmente relativos aos aspectos emocionais e motivacionais, vêm recebendo maior atenção da neurociência nos estudos sobre dependência. A ativação das estruturas mesocorticolímbicas e as vias dopaminérgicas acionam o centro de recompensa e reforçam o comportamento aditivo. O presente estudo buscou avaliar, em indivíduos com sintomatologia de dependência de tecnologias digitais, a capacidade de reconhecer expressões faciais com diferentes manifestações emocionais. A amostra inicial foi de 90 participantes, todos universitários da cidade de Macaé. A metodologia aplicada ao estudo é de caráter qualitativo e quantitativo, pois abrange tanto os fatores conceituais obtidos através de revisão bibliográfica como o desenvolvimento de resultados estatísticos através das análises dos resultados dos questionários aplicados.

Palavras-chave: Dependência de tecnologias digitais, expressões faciais, estruturas psicológicas patológicas, neurociência.

ABSTRACT:

The cognitive and linguistic processes, especially related to emotional and motivational aspects, have been receiving increased attention in neuroscience research on addiction. Enabling mesocorticolimbic structures and dopaminergic pathways trigger the reward center and reinforce addictive behavior. This study evaluated in subjects with symptoms of dependence on digital technologies, the ability to recognize facial expressions with different emotional expressions. The initial sample of 90 participants, all university students in the city of Macaé. The methodology applied to the study is qualitative and quantitative, as it covers both conceptual factors obtained from literature review and the development of statistical results through analysis of the results of questionnaires.

Keywords: Digital technologies dependence, facial expressions, pathological psychological structures, neuroscience.



1 – APRESENTAÇÃO

Cada período histórico apresenta suas idiossincrasias relacionadas aos aspectos patológicos e, neste início de século XXI, o aumento do número de usuários portadores de dependência de tecnologias digitais faz com que venham recebendo uma enorme atenção por parte dos pesquisadores.

Definir dependência em ambientes social, profissional e acadêmico, nos quais a utilização de tecnologias digitais faz-se presente, necessária e, muitas vezes, estimulada, torna a tarefa de classificação nosológica complexa. Entretanto, deve-se saber que a adição à Internet está relacionada a uma dificuldade no controle de seu uso, tanto a nível de quantidade, tempo, como a nível de comprometimento dos aspectos relacionais, que corresponderia à incapacidade no controle dos impulsos. Os processos sintomáticos se manifestam como um conjunto de sintomas cognitivos e de conduta. Tais sintomas podem ser apreciados quando trazem comprometimentos significativos na vida, gerando uma distorção de seus objetivos pessoais e deflagrando uma incapacidade de responder as exigências sociais.

Alguns teóricos estabelecem perspectivas diferentes em relação a nomenclatura, pois estipulam diferenciações em relação ao processo de dependência quanto ao objeto de uso. Entretanto, ampliar a lista de objetos não traz consigo os aspectos presentes no âmago da dependência. Falar em dependência de smartphone, tablet, computador, entre outros, não especifica o ponto central do processo de adição, apenas o circunscribe.

O aparelhos móveis como smartphones, tablets, notebooks são apenas os meios pelos quais o indivíduo alimenta sua dependência de conectividade. Estar conectado é que possibilita a diminuição da angústia, permitindo sua satisfação.

A ativação das estruturas mesocorticolímbicas e as vias dopaminérgicas aciona o centro de recompensa e reforça o comportamento aditivo. Contudo, os aspectos motivacionais e emocionais também desempenham um papel crucial no desenvolvimento da dependência.

A presente pesquisa apresenta, como hipótese, que o uso excessivo das tecnologias digitais podem acionar estruturas neuropsíquicas, trazendo diminuição da capacidade de reconhecimento de emoções básicas, reduzindo, circunstancialmente, a capacidade de interação face a face.

Neste âmbito, a pesquisa possui como principal objetivo correlacionar os processos neuropsíquicos responsáveis pelo reconhecimento de emoções e o declínio da capacidade de



reconhecimento facial das emoções básicas pelo uso excessivo de tecnologias digitais, interrelacionando normalidade e patologia dentro de um campo teórico interdisciplinar.

2–USO PATOLÓGICO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

A dependência pelo uso excessivo da Internet caracteriza-se como uma inabilidade que o sujeito possui para reprimir e controlar impulsos, provocando desconforto e sentimento de culpa.

Tais comportamentos compulsivos podem gerar, inicialmente, um alívio de tensão perante a ansiedade, a depressão, a falta de habilidade social em comunicação face a face. Porém, trazem efeitos significativos sobre o estado psicológico e fisiológico, como alterações do ciclo vigília/sono, problemas relacionados às relações interpessoais, profissionais, sexuais entre outras.

Os dependentes em internet e redes sociais digitais usam-na como ferramenta para possibilitar e facilitar a comunicação, gerando sentimento de prazer e satisfação, o que pode acarretar um fator eliciador para a dependência. Estudos desenvolvidos por Young (2011) demonstram que algumas variáveis relacionadas à baixa autoestima, insegurança, timidez, falta de pró-atividade são fatores que corroboram com uso excessivo.

Nesta caracterização de uso, é importante distinguir o que é normal ou patológico. De acordo com Canguilhem (2009), em *O Normal e o patológico*, existe uma relação quantitativa entre os fenômenos psicológicos e/ou fisiológicos, porém sem nos prendermos às questões relativas a excesso ou falta.

Canguilhem (2009) também afirma que todo processo patológico possui, sobretudo, vertentes qualitativas e que o estudo investigativo não deve se restringir a uma mensuração, mas abranger as suas relações.

Analisar com precisão as propriedades dos corpos vivos; mostrar que todo fenômeno (...) patológico deriva de seu aumento, de sua diminuição e de sua alteração; que todo fenômeno terapêutico tem como princípio sua volta ao tipo natural do qual se tinham afastado; determinar com precisão os casos em que cada um desses fatores está em jogo. (p..22)

Canguilhem (2009) distingue uma diferença entre o normal e o fisiológico e o anormal ou patológico, que estaria no âmbito quantitativo, e dá significativa importância aos fenômenos mentais e aos fenômenos orgânicos.



O CID 10 e o DSM V indicam que determinadas personalidades têm maior propensão ao desenvolvimento de dependência e pode-se caracterizar como fator de predisposição para a aquisição de outras desordens psíquicas coligadas. O grupo Delete(2014) (desintoxicação de tecnologias) do Instituto de Psiquiatria da UFRJ aponta que os dependentes de tecnologias digitais estão associados ao uso excessivo ou inadequado, trazendo prejuízos socioeconômicos aos indivíduos. Apontam, ainda, que os portadores de dependência de tecnologias a qual denominam de “nomofobia”, que em uma livre tradução significaria medo de ficar sem celular ou off-line, estão diretamente associados a um perfil ansioso.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), desenvolvido pela American Psychiatric Association, propõe que o uso patológico de tecnologias digitais está dentro de um espectro mais abrangente, onde se deve levar em consideração outros fatores psíquicos e de identidades.

Para Young (2011, p 320), a dependência da tecnologia traz novos paradigmas sociais e comportamentais pois, ao mesmo tempo em que disponibiliza uma gama de ferramentas e informações e rompe fronteiras geográficas, carrega consigo o desconforto do uso excessivo, trazendo problemas na vida real, ao encontro face a face, aos trabalhos em equipe e ao convívio social de uma forma geral. Para a autora Young (2011),

Como vivemos em um mundo em que dependemos cada vez mais da tecnologia é difícil determinar a diferença entre necessidade e dependência. Há momentos em que é necessário usar a tecnologia de forma significativa e produtiva. Além disso, vivemos em uma fase da história em que o conhecimento já não é passivamente absorvido pelo indivíduo; isto é, hoje em dia podemos agir e interagir com a informação, de modo a estabelecê-la como uma nova expressão da nossa realidade pessoal e social. Isso nos transforma em testemunhas de uma das maiores mudanças na história da ciência: a possibilidade de interagir em tempo real com pessoas e informações. Embora sejam muitas as descrições do impacto da internet na vida moderna, um dos maiores impactos que podem ser citados é a progressiva mudança dos mores (do latim, costumes) que regulam e governam o comportamento humano (p. 317)

Para estabelecer e averiguar o grau de dependência de usuários patológicos, Azevedo (2015) realizou uma pesquisa com universitários na cidade de Macaé, estado do Rio de Janeiro, utilizando o teste de dependência de Internet (Internet Addiction Test) desenvolvido por Young (2010) e o teste de reconhecimento de expressões faciais elaborados a partir do METT (Micro Expression Training Tool) e do (FACS) Facial Action Coding System, ambos desenvolvidos por Ekman (EKMAN; FRIESEN; HAGER, 2002)



Para a Young (2011), existe um uso compensatório para alguns sujeitos no mundo virtual em estabelecer novas identidades, mesmo que sejam distais daquelas vivenciadas no mundo real, não virtual, transformando hábitos e proporcionando formações de identificações que tragam reconhecimento ou prazer, mesmo momentâneo, durante sua vida virtual.

Outro fator importante é a relação de contágio, pela qual o comportamento individual é diretamente influenciado, como no “efeito manada”: o discernimento e a vontade própria desaparecem por completo, passando, assim, a assumir uma identidade grupal.

Mais do que encantar, as tecnologias digitais interferem nos processos de comunicação face a face. Verifica-se diferenças peculiares na comunicação interpessoal presencial, onde os interlocutores podem se observar diretamente no decorrer da comunicação, o que não ocorre na comunicação interpessoal mediada pelas tecnologias digitais.

3 - PROCESSOS NEUROPSÍQUICOS DA DEPENDÊNCIA DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Para Brandão (2012), os sistemas neurais envolvidos no desenvolvimento da dependência estariam interligados com o sistema de recompensa do cérebro, ativando as vias dopaminérgicas, neurotransmissores, e a mesolímbica e mesocortical. A estimulação neuroquímica produz atividades elétricas e acionam determinadas áreas cerebrais, proporcionando a sensação de prazer e produzindo auto-estimulação. O sistema de recompensa cerebral tem como componentes principais o núcleo accumbens, área tegmental ventral e o córtex pré-frontal, o envolvimento do sistema límbico, a amígdala e o hipocampo, além da relação direta das emoções.

As vias dopaminérgicas, responsáveis pela sensação de prazer, são acionadas pelo reforço positivo e uso contínuo, trazendo bem-estar e alegria, entre outros, ativando o núcleo accumbens. Entretanto, também podem estar associadas ao reforço negativo, quando representam a eliminação de sentimentos como tristeza, solidão ou, ainda, personalidades ansiosas e deprimidas. Este efeito de trazer prazer ou aliviar sensações ruins aumenta o comportamento abusivo, levando ao uso excessivo da internet e redes sociais digitais. E o processo ainda tem um agravante: a questão relativa à adaptação, ou tolerância às substâncias



dopaminérgicas, ou seja, para ter o mesmo efeito de usos anteriores, é necessário aumentar a frequência para proporcionar o mesmo prazer ou alívio.

As fontes dopaminérgicas agem diretamente no processo de motivação e recompensa, como também em compensação relativa à autoidentidade, autoestima, dificuldades de relações face a face, entre outras. O fator emocional faz-se presente consolidando a memória no processo.

4-PROCESSOS FUNCIONAIS CEREBRAIS DAS EMOÇÕES

No senso comum, os aspectos e conceitos relativos à emoção são cristalizados e não realizam uma distinção objetiva entre experiência emocional e suas expressões.

Volchan e colaboradores (2015) vêm desenvolvendo estudos acerca da motivação no Laboratório de Neurobiologia do Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho da UFRJ e ressaltam que

Do ponto de vista biológico, a emoção pode ser definida como um conjunto de reações químicas e neurais subjacentes à organização de certas respostas comportamentais básicas e necessárias a sobrevivência dos animais. (Oliveira, Pereira e Volchan. 2015, p. 254)

Os autores ainda relatam uma classificação baseada nos aspectos neurobiopsíquicos e que os processos das emoções podem ser categorizados por:

- Emoções primárias ou básicas, que são consideradas inatas e, por isso, são comuns a todos os indivíduos, possuem características filogenéticas e são primordialmente processadas pelo sistema límbico e o cíngulo;
- Emoções secundárias, que se baseiam nos processos de aprendizagem e são influenciadas pelos fatores socioculturais e possuem características ontogenéticas, utilizam as funções executivas do sistema límbico, do cíngulo e do córtex; pré-frontal;
- Emoções de fundo, relacionadas a estados internos gerados a partir de processamentos físicos e mentais que se apresentam de forma contínua, levando a um estado de relaxamento ou tensão, possuem características ontogenéticas e



utilizam as funções executivas do sistema límbico, do cíngulo e do córtex pré-frontal.

Damáσιο (2009), ao citar James (1884), descreve a importância dos aspectos neurológicos sobre os processos emocionais e inverte as premissas anteriores de que os processos emocionais são as fontes modificadoras dos estados fisiológicos. James (1884), ao colocar o corpo como fator que se entrepõe entre o estímulo eliciador e a experiência da emoção, reconfigura o paradigma em relação aos estados emocionais.

Damáσιο (2009), em “E o cérebro criou o homem”, descreve:

A universalidade das expressões emocionais revela o grau em que o programa de ação emocional é automatizado e não aprendido. A cada execução, a emoção pode ser modulada, por exemplo, mudanças de intensidade ou duração dos movimentos componentes. A rotina básica do programa, porém, é estereotípica em todos os níveis do corpo em que ela é executada: movimentos externos, mudanças viscerais no coração, pulmões, intestino, pele e mudanças endócrinas. A execução da mesma emoção pode variar de uma ocasião para outra, mas não o suficiente para torná-la irreconhecível ao próprio indivíduo ou a terceiros. (p.158)

Damáσιο (2009, p.159) ainda relata que “o fato de que as emoções são programas de ação automatizados não aprendidos e previsivelmente estáveis traz sua origem na seleção natural e nas resultantes instruções genômicas.”

O autor, entretanto, relata que há a universalidade da emoções básicas ou primárias e que há um amplo espectro para as manifestações de emoções secundárias aprendidas no seio de cada cultura e associadas aos processos emocionais primários.

Darwin (1872) publicou o livro denominado “Expressão das emoções nos homens e nos animais”, relatando um estudo comparativo entre a manifestação de expressões emocionais primárias em diversas espécies, estabelecendo um padrão desenvolvido pelo processo de seleção. Nele, afirma que as manifestações faciais e vocais das emoções são fatores que refinam a capacidade comunicativa relacionadas a atração, união e comportamentos relacionados a integração e sobrevivência.

Posteriormente a Darwin, diversos autores desenvolveram teorias preconizando os aspectos inatos relativos aos processos emocionais primários.

Turner (2003), em seu livro a “Origens da emoções humanas”, descreve o crescente interesse de cientistas de diversas áreas pelo estudo das emoções de acordo com a tabela abaixo:



Darwin (1872)	PlutiChik (1980)	Izard (1972)	Ekman (1980)	Freitas Magalhães (1999)
Medo	Medo	Medo	Medo	Medo
Surpresa	Surpresa	Surpresa	Surpresa	Surpresa
Tristeza	Tristeza	Tristeza	Tristeza	Tristeza
Aversão (Nojo)	Repulsa (Aversão) (Nojo)	Aversão	Aversão (Nojo) (Repulsa)	Aversão (Nojo) (Repulsa)
Raiva	Raiva	Raiva (Cólera)	Raiva	Raiva
	Antecipação (Expectativa)	Interesse		
Alegria	Alegria (Satisfação)	Alegria (Satisfação)	Alegria (Satisfação)	Alegria (Satisfação)
	Aceitação	Contentamento		
Vergonha		Vergonha (Culpa)		

Tabela 01 Fonte - Baseado nas Origens das emoções humanas p.110.

De acordo com Turner (2003), as emoções possuem um substrato biológico desenvolvido por um processo evolutivo baseado na seleção de características que permitiram um progresso em relação ao estabelecimento de laços afetivos, permitindo, assim, maior sociabilidade, além de ampliar a capacidade de comunicação face a face.

Freitas-Magalhães (2011) descreve que as emoções manifestam-se através dos processos quinésicos e cinéticos dentro de um repertório da comunicação não verbal, sendo expressos por um conjunto de expressões faciais pré-determinadas dentro de um repertório oriundo dos processos de seleção natural. Para o autor, a capacidade de detectar variações faciais em relação às expressões emocionais primárias permite maior assertividade no processo de comunicação.

Damásio (2012) descreve que as emoções primárias de caráter inato dependem do circuito do sistema límbico e, em particular, estabelece um papel central por parte da amígdala e do cíngulo. Relata, ainda, que diversos estudos baseados em observações clínicas, mostram que a ressecção cirúrgica da amígdala criva sintomas relativos a indiferença afetiva; já a ressecção do cíngulo ocasiona a redução dos movimentos faciais involuntários. Entretanto, deve-se ampliar estes circuitos em se tratando das emoções secundárias apreendidas em contato com o meio, em que a rede neuronal se estende no córtex pré-frontal e somatossensorial.



Para explicitar melhor o papel das emoções nos processos de tomadas de decisões, Damásio (2009) desenvolveu o conceito de marcador somático (MS), que pode ser entendido como uma antecipação emocional de um evento desenvolvido ontogeneticamente a partir de experiências passadas. Este processo simula uma emoção futura, mobilizando reações corporais, tais como alterações da frequência cardíaca, sudorese, contração da musculatura facial entre outros. Entretanto, o fator preponderante neste aspecto é a ativação das áreas cerebrais responsáveis pelas reações somáticas.

Neste caso, o marcador somático refere-se a uma mudança fisiológica positiva ou negativa que influencia as tomadas de decisões, resultado, assim, em uma reação emocional subjetiva que tem como propósito auxiliar o processo de raciocínio, produzindo alterações musculares, neuroendócrinas e neurofisiológicas.

O marcador somático é da ordem das emoções secundárias e, por isso, sofre ações dos processos oriundos do córtex pré-frontal. Porém, utiliza-se da maquinaria das emoções primárias (medo, raiva, alegria, surpresa, tristeza e aversão) e estão estreitamente ligados ao sistema límbico e o cíngulo.

4.1 – Dependência e processos cognitivos de reconhecimento de expressões faciais básicas.

Freitas-Magalhães (2011, p. 214) estudou o reconhecimento das emoções em dependentes de álcool e cocaína em Portugal. Foram estudados 65 indivíduos diagnosticados com perturbações pela utilização do álcool de acordo com o DSM IV, sendo 20 do gênero feminino e 45 do gênero masculino. O estudo realizado com indivíduos diagnosticados com perturbações induzidas por cocaína, segundo o DSM IV, abrangeu 70 portugueses que participaram do processo, sendo 25 mulheres e 45 homens. Os resultados apresentados pelo Laboratório de Expressão Facial da Emoção da Universidade Fernando Pessoa aponta que os dependentes químicos apresentam um déficit cognitivo em relação a identificação e caracterização das emoções básicas, com exceção, para ambos os grupos, das emoções tristeza e raiva.

Os estudos descritos pelo autor apontam a singularidade de que os dependentes químicos possuem alterações na química e na estrutura cerebral envolvidas na busca de prazer que servem de reforço aos comportamentos de dependência. Toda química endógena, produzida



pelo próprio organismo, ou exógena, proveniente de ingestão, que levam ao abuso e à dependência, envolvem uma série de reações do sistema nervoso que ativam vias neurológicas de áreas específicas do cérebro, relacionadas com a motivação e recompensa, nomeadamente o sistema mesolímbico de recompensa.

De acordo com Di Chiara (2000), o comportamento aditivo produz um forte efeito sobre o sistema dopaminérgico e, por consequência, sobre o sistema mesolímbico e o núcleo accumbens responsáveis, principalmente, pelas funções executivas relacionadas a motivação e emoção e ao sistema de recompensa.

Young (2011) aponta que as dependências relacionadas a internet, jogos de azar, comida, sexo entre outras estão relacionadas diretamente aos processos dopaminérgicos da via mesolímbica e do centro de recompensa do cérebro. Neste âmbito, a estimulação excessiva, ou seja, o uso abusivo de tecnologias digitais produz uma dessensibilização dos receptores de dopamina, gerando, assim, uma maior exposição para obtenção de prazer, o que provocaria um reforço do comportamento e a sustentação da dependência.

A utilização destes processos relacionados ao mecanismo de recompensa e prazer, a via mesolímbica, nos dependentes químicos e comportamentais, traz consequência ao aparato cognitivo, gerando dificuldades em estabelecer o reconhecimento de padrões das expressões faciais básicas, diminuindo paulatinamente a interação face a face e aumentando a comunicação por meio de tecnologias digitais, ocasionando um reforço do comportamento aditivo.

As expressões faciais podem ser entendidas como um processo de comunicação para a manifestação de emoções que possibilita uma resposta adequada por parte dos pares e que ganhou maior importância na evolução das sociedades primatas, permitindo maior integração entre os membros do grupo e maior possibilidade de sobrevivência e reprodução.

Turner (2003) aponta que o desenvolvimento de um padrão de reconhecimento facial se estende para a história da espécie no âmbito filogenético e seria moldada por um processo de seleção natural no decorrer de milhares de gerações. O autor afirma que

A reestruturação do cérebro homínido de forma a que pudesse ganhar controle sobre as emoções, poder-se-ia transformar numa pré-adaptação para laços emocionais mais fortes, que por sua vez, permitiriam àqueles primeiros homínidos na linha humana, construir níveis mais elevados de solidariedade social. (p 49)



Neste caso, de acordo com Turner (2003), o processo evolutivo de adaptação propiciaria uma gama maior de possibilidades de ação a uma zona ecológica aberta, na qual os estímulos visuais e as reconfigurações do sistema límbico primitivo poderiam gerar uma resposta mais específica ligada ao medo, aversão, segurança entre outros. Ele ainda afirma que, no processo evolutivo dos sentidos, a visão e o tato são fatores de extrema importância para o processo de comunicação e que o desenvolvimento posterior de sons específicos e a própria linguagem falada apenas refinam as pistas visuais e que nosso cérebro está programado para subordinar os sons aos processos visuais.

5 – METODOLOGIA

Com o propósito de identificar dependentes de tecnologias digitais e se há alterações nas funções executivas-cognitivas no que tange ao reconhecimento das expressões faciais primárias ou básicas (medo, raiva, tristeza, alegria, surpresa e aversão), o estudo baseia-se em uma metodologia caracterizada como quantitativa e qualitativa.

Para Souza, Manhães e Kauark (2010), o caráter exploratório da pesquisa refere-se diretamente a sua natureza, apontando para uma metodologia que apresenta análises e interpretações das mensurações obtidas por dados estatísticos, levantados através de questionários e comparações obtidas na revisão de literatura. Os dados coletados e tratados através da mensuração permitem o desenvolvimento de gráficos para melhor vislumbrar sua interpretação matemática, promovendo confiabilidade e fidedignidade.

5.1 – População

A amostra totalizou 90 participantes oriundos da Universidade Estácio de Sá, na cidade de Macaé, no interior do estado do Rio de Janeiro, selecionados por conveniência de forma a se manter um número aproximado entre os gêneros masculino e feminino, com idade mínima de 18 anos. As mulheres correspondem a 72% das amostras e os homens 28%. A idade média é de 35 anos.



5.2 – Instrumentos

O questionário Likert usado para obtenção do grau de dependência de internet foi aprovado e validado pela Associação Federal de Psicologia dos Estados Unidos e mais dezessete países, por suas respectivas associações. No Brasil, a validação foi realizada pela USP¹ (Universidade de São Paulo). A avaliação do questionário obedece os critérios estabelecidos na sua padronização, que visa levantar dados e informações para uma análise clínica do sujeito avaliado.

O teste de reconhecimento facial foi extraído das imagens provenientes do Software Micro Expression Training Tool desenvolvido por Ekman (2008), que instrui como identificar as expressões faciais. Foram utilizados 20 imagens em preto e branco com intervalos de no máximo 30 segundos. Para a realização do teste foi feita a seguinte pergunta: Como a pessoa está se sentindo?

Os participantes devem procurar no quadro de resposta a emoção que mais se assemelha com a imagem apresentada.

A cada intervalo de tempo o pesquisador alterava a figura apresentada para a observação e posterior nomenclatura por parte dos pesquisados.

5.4 Análise dos resultados

Para uma análise mais cuidadosa e científica, existe dois guias relacionados à psicopatologia utilizados por médicos e psicólogos, o DSM V e o CID 10.

O **gráfico 01**, apresentado abaixo, é referente ao nível de dependência extraído dos 90 questionários aplicados, dos quais 71 avaliados estão dentro do que a literatura científica aponta como normal, e os outros 19 avaliados estão dentro do intervalo de dependência leve a grave. São 8 avaliados considerados leves, 5 moderados e 6 graves. Os manuais de transtornos mentais classificam a patologia dentro de uma curva de normalidade baseado em graus de sintomatologia, levando em consideração os aspectos qualitativos e quantitativos que envolvem o comprometimento psicológico, físico e social.

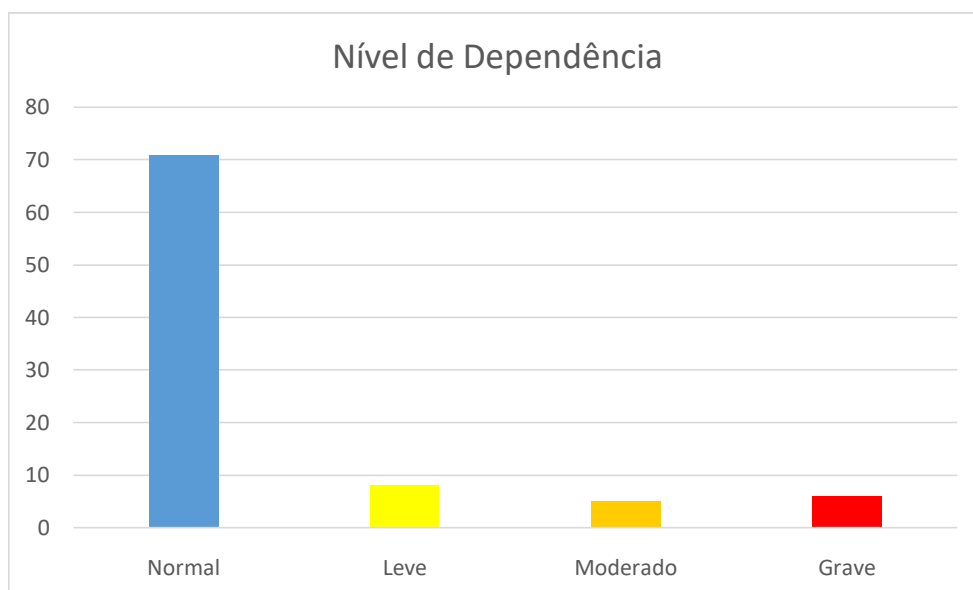


Gráfico 01: Fonte Pesquisa do autor: do normal ao grave.

Os estudos mencionados na pesquisa apontam que, entre os universitários, de 13% a 18% apresentam sintomas de dependência, enquanto 6% a 15% das demais populações apresentam os mesmos sintomas. Entretanto, no Brasil, não há estudos referentes ao uso patológico de tecnologia e internet. Os valores de 19% entre os universitários estão dentro do esperado.

O resultado encontrado, levando em consideração o desvio padrão de 2,5% para cima e para baixo, está dentro do intervalo no cruzamento de populações e culturas.

O **gráfico 02**, apresentado abaixo, referente à capacidade de reconhecimento das expressões faciais das emoções básicas, faz referência ao percentual de acerto dentro do intervalo de normal a grave. Os avaliados tiveram, na avaliação do reconhecimento das expressões faciais das emoções básicas ou primárias (alegria, tristeza, medo, surpresa, raiva e aversão), uma pontuação inversamente proporcional ao número de acerto de acordo com a gravidade da dependência de tecnologias digitais, ou seja, quanto maior o grau de dependência, menor a capacidade de reconhecimento das expressões faciais apresentadas. Os indivíduos sem sinais sintomáticos tiveram um índice de acerto de 76 por cento no processo de identificação das expressões faciais das emoções básicas, enquanto os que apresentam sinais sintomáticos leves apresentaram 63 por cento de acerto no processo de identificação das expressões faciais das emoções básicas, os moderados 51 por cento de acerto e os graves 43 por cento.



Os dependentes de tecnologias digitais manifestaram dificuldade na percepção das emoções básicas, com exceção das emoções tristeza e raiva.

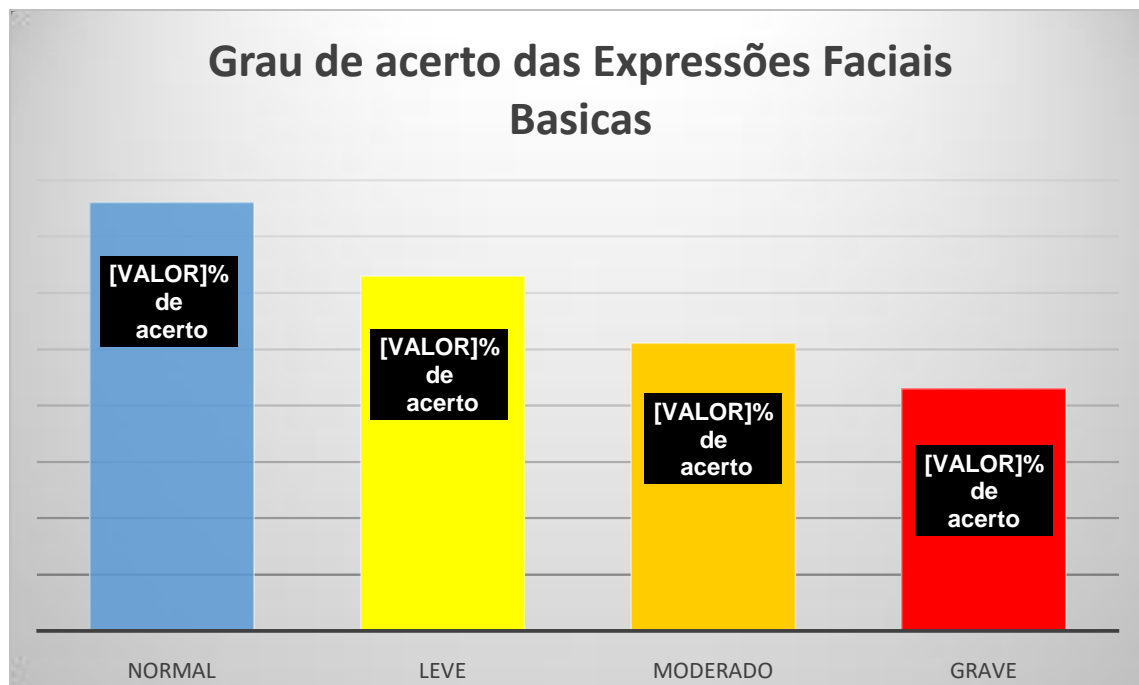


Gráfico 02: Fonte Pesquisa do autor grau de acerto das expressões faciais básicas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido artigo baseia-se em pesquisa e, através das investigações interdisciplinares, levantou os aspectos relativos à estruturação psíquica e à influência tecnológica sobre sua formação. Entretanto, dentro de uma concepção biopsicossocial, é necessário um distanciamento temporal dos fenômenos estudados para que o processo cultural possa se cristalizar e formar novos paradigmas.

Para possibilitar uma maior credibilidade ao processo metodológico, foi utilizado um instrumento (*Internet Addiction Test*) já reconhecido por conselhos de psicologia de 17 países e validado pela Universidade de São Paulo no Brasil e manuais estatísticos de transtornos mentais desenvolvidos por cientistas da área de psicopatologia de diversos países.



A comunicação não verbal representa papel importante no processo de interação social e nas interações virtuais existe uma perda significativa das expressões emocionais expostas da linguagem corporal e facial.

Deve-se enfatizar a importância dos estudos a respeito da influência da tecnologia sobre a estruturação psíquica da espécie humana e na formação de identidades, vislumbrando de forma interdisciplinar conceitos e vieses oriundos da área de saúde, como a medicina e psicologia, com seus respectivos conhecimentos em neuropatologia e neuropsicologia, cognição e formação de personalidade, além dos conhecimentos provenientes da psicanálise e da sociologia, evidenciando os aspectos relativos às interações sociais, visibilidade e invisibilidade social e seus efeitos sobre a cultura.

Os resultados encontrados no estudo poderão colaborar com investigações acerca da influência da tecnologia e, especificamente, da internet e redes sociais digitais sobre o psiquismo humano, bem como os riscos inerentes ao uso patológico, o que torna possível estabelecer parâmetros e conhecimento para inferir precauções dentro de um sistema preventivo para sanar danos à saúde mental, física e os problemas sociais oriundo da utilização.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jefferson Cabral. **A coisificação do “EU” e a personificação da “COISA” na Sociedade em Rede: Do normal ao patológico – Dependência psíquica e estruturas de identidades.** Rio de Janeiro Universidade estadual Darcy Ribeiro, 2013

AZEVEDO, Jefferson Cabral, MIRANDA, Fabiana Aguiar, SOUZA, Carlos Henrique Medeiros **Reflexões acerca das estruturas psíquicas e a prática do Cyberbullying no contexto da escola.** Intercom (São Paulo. Impresso), v.35,nº. 2,p.247-265,São Paulo: Julho/Dezembro2012.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442012000200013&lng=en&nrm=iso

AZEVEDO, Jefferson Cabral, SOUZA, Carlos Henrique Medeiros, ISTOE, Rosalee Santos. **A coisificação do “EU” e a Personificação da “COISA” nas redes sociais: Verdades e mentiras na formação das estruturas de identidades.** <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>

AZEVEDO, Jefferson Cabral, SOUZA, Carlos Henrique Medeiros, ISTOE, Rosalee Santos **Controvérsias do EU – Da (Info)Ética ao terror Cibernético.** Disponível em



<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/285.pdf>. Acesso em 02 de janeiro de 2014 as 15:46. <http://pt.scribd.com/doc/94402289/Apresentacao-Jefferson-ISEC-02>

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1997.

BRANDÃO, Marcus Lira **Psicofisiologia**. 3ª Ed. Atheneu São Paulo 2012

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas; revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução do posfácio de Piare Macherey e da apresentação de Louis Althusser, Luiz Otávio Ferreira Barreto Leite. - 6ª ed. rev. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARR, Nicholas. **O que a internet está fazendo com os nossos cérebros: A geração superficial**. Rio de Janeiro. Agir 2011

CASTELLS, Manoel. **O poder da identidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002. in A era da informação: Economia, sociedade e cultura. Vol 2.

CASTORIADIS, Cornelius. A investigação imaginária da Sociedade. 5ª edição. São Paulo. Editora Paz e Terra. 2000

CASTORIADIS, Cornelius. Uma sociedade à deriva. Editora Ideias & Letras. São Paulo 2006

CID-10: Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento. Porto Alegre Editora Artmed, 2009.

COSTA, Fernando Braga. **Homens Invisíveis Relatos de uma Humilhação Social**. Rio de Janeiro Editora Globo, 2004.

DE SÁ PINTO TOMÁS, Júlia Catarina. **A invisibilidade social, uma perspectiva fenomenológica**. Universidade Nova de Lisboa. 25 de junho de 2006. Disponível em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/285.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2010 as 16:31.

DI CHIARA, G. "Role of dopamine in the behavioral actions of nicotine related to addiction", *European Journal of Pharmacology*, n.393(1-2), 2000, pp. 295-314.

DSM-V Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V. Porto Alegre Editora Artmed, 2013

FERREIRA, Vera Rita de Mello. **O componente emocional - funcionamento mental e ilusão à luz das transformações econômicas no Brasil desde 1985: a contribuição da psicologia econômica: trajetória e perspectivas de trabalho**. São Paulo: 2000.

FIORIN, José Luiz. In XAVIER, Antonio Carlos. e CORTEZ, Suzana. (Orgs.) **Conversas com linguistas: Virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo:Parábola, 2003.



FREUD, Sigmund. (1912) **Totem e Tabu e outros trabalhos**. In: E.S.B., vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____(1921) **Psicologia de grupo e a análise do ego**. In: E.S.B., vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HALL, Stuart. **Quem precisa da Identidade?** In SILVA, Tomás Tadeu (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HALL, Stuart . **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LACAN, Jacques. **Seminário: As Formações do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. por uma antropologia do ciberespaço. 3ª ed. São Paulo: Loyola , 2000.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999;

_____. **A Ideografia Dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?** São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **A Inteligência Coletiva**. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. **As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática**. 13ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

SOUZA, Carlos H.M. **Comunicação Educação e Novas Tecnologias**. Rio de Janeiro: FAFIC.2003

SOUZA, Jessé (Org). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de, MANHÃES, Fernanda Castro e KAUARK, Fabiana. **Metodologia da Pesquisa: Um guia prático** 2010.

SOUZA, Carlos H.M. **Comunicação, Linguagem e Identidade**. Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF, setembro de 2006. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0240-2.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2010 as 19:30.

TURKLE, Sherry. **A vida no ecrã. A identidade na era da internet**. Lisboa, Relógio D'água, 1997.

YOUNG, Kimberly,. **Dependência de Internet: Manual e Guia de Avaliação e tratamento**. Porto Alegre, 2011. Artmed.



WALTER, J. B. Computer-,mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpesonal interection. *Communication Research* 23, 3-43.

WALTER, J. B. & PARKS, M.R. Cues filtered out, cues filtered in: Computer mediated communication and relationships. *The handbokk of interpersonal communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.



INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CERQUEIRA, Yara Dias Fernandes

Mestranda em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade (Universidade Federal de Itajubá)

Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas

Gerais- IFSULDEMINAS- Câmpus Machado

E-mail: yara.dfernandes@gmail.com

676

PIMENTA, Carlos Alberto Máximo

Doutor em Ciências Sociais (PUC-SP) e coordenador do PPG em Desenvolvimento,

Tecnologias e Sociedade (Universidade Federal de Itajubá)

E-mail: carlosalbertopimenta@gmail.com

RESUMO

Estes trabalho visa discutir sobre os Institutos Federais de Educação na sociedade contemporânea. Faz-se pertinente esta discussão, considerando que, historicamente, esta modalidade de educação visou atender aos pobres e marginalizados, com clara pretensão de formar mão de obra para atender às demandas industriais. Para este estudo, foram levantados estudos sobre o respectivo tema a partir de livros, periódicos, sítios eletrônicos. Conclui-se que, embora haja consideráveis avanços nesta política de educação, ainda persiste o viés de formação profissional voltada a atender os moldes capitalistas de produção.

Palavras-chave: Institutos Federais; Educação Profissional; processos de formação

ABSTRACT

These work aims to discuss the Federal Institutes of Education in contemporary society. It will be relevant this discussion, considering that historically this type of education aimed to serve the poor and marginalized, with clear intention to train manpower to meet industrial demands. For this study, studies have been raised about its subject from books, periodicals, electronic sites. It concludes that, although there are considerable advances in this educational policy, there is still the vocational training geared to meet the bias capitalist production molds.

Key-words: Federal Institutes; Vocational Education; Training processes.



INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende discutir sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sociedade contemporânea. Ao longo da história, esta modalidade de educação sofreu mudanças e rupturas significativas e, a partir delas, o nascimento dos Institutos Federais.

Ressalta-se a pertinência deste estudo uma vez que, a partir do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais têm crescido substancialmente, o que torna necessário compreender os processos de institucionalização desta modalidade de educação. A partir da leitura sobre o tema em livros, periódicos e sítios eletrônicos, faz-se uma reflexão sobre a atual conjuntura dos IF's e os desafios que estão postos. Compreender as contradições da educação profissional e sua consolidação na sociedade contemporânea é o torna o debate enriquecedor e construtivo, recheado de possibilidades.

677

1. OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia emerge a partir da lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, em que foi Instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esta Rede é composta por Institutos Federais, Universidade Tecnológica, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.(BRASIL, 2008). Os Institutos Federais configuram-se como instituições de educação básica, profissional e superior, pluricurriculares e multicampi, e são especializados em disponibilizar educação profissional e tecnológica nas diversas modalidades de ensino. (id. ,ibidem). Os IF's ofertam desde o ensino técnico na modalidade integrado ao ensino médio, técnico concomitante, técnico subsequente, superiores de tecnologia, licenciaturas, graduação e pós- graduação (em todas as modalidades: especialização, mestrado e doutorado).

A lei que estabelece a criação dos IF's esclarece que, no que tange às disposições que orientam sobre a “regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados à universidades federais” (ibidem).

Dentre as características das finalidades dos IF's, destaca-se a oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, na formação e qualificação dos indivíduos, vinculados à proposta de atuação profissional nos múltiplos setores da economia,



com proeminência no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008). No que compete aos objetivos dos Institutos Federais, o artigo 7º da lei 11.892 elenca:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior (...).

É pertinente destacar a priorização dos IF's na oferta de educação profissional técnica de nível médio, na estrutura de cursos integrados. Tanto que o artigo 8º da lei 11.892/08 é enfático ao postular que o Instituto Federal deverá assegurar o mínimo de 50% das vagas a responder os objetivos do atendimento à ofertas de educação profissional técnica de nível médio, sob os moldes de cursos integrados, bem como 20% para atender cursos de licenciatura, como também programas de formação pedagógica, com objetivos de formação de professores para a educação básica, mormente nas áreas de matemática e ciências, bem como para a educação profissional (BRASIL, 2008).

É importante considerar que, a partir do decurso ampliatório da Rede Profissional de Educação Profissional e Tecnológica, emergem questões importantes para debates e discussões, como o processo de constituição e organização destas instituições, e também o de evidenciar seu papel na sociedade brasileira e contribuição ao desenvolvimento social (FRIGOTTO, 2012). A base conceitual que fundamenta a educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais é ímpar, sem análogo em nenhum outro país (PACHECO, 2011). O autor aponta que os Institutos Federais, a partir de sua evidente definição e objetivos, bem como sua estrutura multicampi, incorpora como comprometimento a intervenção nas regiões que abrange. A partir da leitura dos problemas locais e regionais existentes, busca, juntamente com parcerias tanto governamentais e não governamentais, propostas que buscam a superação



destes, a partir de “soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social” (ibid, 2011).

A proposta dos Institutos Federais é dialogar com a comunidade e região que abrange, envolvendo categorias diversas, como órgãos públicos, empresas, instituições filantrópicas, sociedade civil, escolas, associações, cooperativas, dentre outros. A definição dos cursos que serão ofertados por determinado Instituto Federal a ser implantado, deve ser construída a partir da escuta, por meio de audiências públicas, da sociedade e dos órgãos que a representa (PACHECO, 2011). Conforme esclarece o autor (ibid, p. 14-15)

(...) os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos visando ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado. (...) O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam.

Os Institutos Federais, para além da formação profissional, também possui como compromisso dar respostas às demandas locais. Entendê-lo como política pública é fundamental para que se amplie a discussão de uma educação profissional e técnica que forme não apenas trabalhadores capacitados, mas trabalhadores críticos, com clara consciência do sistema econômico vigente e suas contradições.

Como a dinâmica e estrutura dos Institutos Federais visam a dimensão local e regional, favorecendo e priorizando os territórios que abrange, é pertinente lucubrar a considerável possibilidade de ações que focalizem o empoderamento popular, a partir de projetos de pesquisa e extensão.

Nesta discussão, Vidor, Rezende, Pacheco e Caldas (2011, p. 52) esclarecem que as informações e “os conhecimentos produzidos pelas pesquisas devem estar colocados a favor dos processos locais. É nessa via que a extensão pode possibilitar a segmentos e setores- que tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas”. Os autores ainda consideram que os Institutos Federais configuram-se “como espaço privilegiado para a democratização do conhecimento científico e tecnológico e valorização do conhecimento popular” (ibid, ibidem). Frigotto (2012, p. 10) sinaliza que os IF’s caracterizam-se como meios que favorecem a democratização do conhecimento científico e tecnológico, e a valorização do conhecimento popular”. Castioni (2012), ao pontuar o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, afirma a importância dos IF’s. Para o autor, em alguns municípios



que estão sendo implantados os institutos, o orçamento municipal é inferior ao orçamento do IF. Ao contextualizar sobre uma educação voltada para os interesses do território, o autor considera pertinente uma representação institucional que vincule ações intermunicipais, juntamente com estaduais e federais, em prol de uma necessidade local. Ao indagar sobre como convencer um apanhado de municípios a refletir e planejar conjuntamente com outros municípios sobre seu futuro, questiona se o IF não poderia ser uma ponte referencial para tais ações. Pacheco (2011, p. 14-15) também esclarece que

Os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos visando ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado. (...) Com os Institutos Federais iniciamos uma nova fase, abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades.

Antecedente ao trajeto de qualificação profissional, há o processo de formação humana e cidadã, que caracteriza o comprometimento de garantir aos profissionais a faculdade de estar em contínuo desenvolvimento. As ações de ensino, pesquisa e extensão nos IF's deve ser direcionada não apenas na integração entre ciência e tecnologia, mas na construção da capacidade de investigação científica, que contribui substancialmente no desenvolvimento da autonomia intelectual (PACHECO, 2011). Outrossim, os IF possuem como norte a educação como elemento transformador e de aprimoramento e desenvolvimento do conhecimento, o que torna possível as significativas mudanças sociais. Assim, este modelo de educação é direcionada e formulada a partir das demandas contemporâneas, onde atinge de substancialmente a realidade brasileira, mormente ao oportunizar aos trabalhadores formação, “reforçando competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, e conjugando estes com aqueles obtidos nos currículos formais” (FRIGOTTO, 2012, p. 9-10). Para o autor, os IF configuram-se como campos singulares de democratização do conhecimento tecnológico e científico, bem como legitimam e reconhecem a importância do conhecimento popular. (idem, ibidem).

A missão dos IF, para além da formação técnica e profissional e geração de conhecimento, está atrelada ao desenvolvimento não unicamente local e regional, mas também do país. No interiores do país, há uma crescente necessidade por tecnologias, pequenas soluções (CASTIONI, 2012). A partir da leitura dos processos institucionais, os IF posicionam-se como



“agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta ao poder público e às comunidades locais” (PACHECO, 2011, p. 17). Segundo o autor, é pertinente compreender e constituir os IF como política pública para que se possa superar a subordinação e dependência ao poder econômico. Frigotto (2012) aponta que a formação de uma nova configuração institucional e organizacional para a rede federal de educação profissional e tecnológica dimensiona os objetivos dos IF a trabalhar diretamente com as necessidades locais, tanto no que se refere aos aspectos econômicos como sociais. Pacheco (2011, p. 21) esclarece que, apesar de constituir-se como designo dos IF o desenvolvimento local e regional, é imprescindível “um diálogo vivo e próximo dessas instituições com a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, ou seja, do que existe de universal nessa realidade” (PACHECO, 2011, p. 21). O autor ainda sustenta que o que se apresenta aos Institutos Federais é a “formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível”. (ibid, p. 29).

Outrossim, a consolidação dos Institutos Federais vêm ao encontro da perspectiva de desenvolvimento local, porém há de se considerar que as bases estruturais desta formação que, conforme Frigotto (2005) elucida, aguça os olhos e cega a mente da classe trabalhadora.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No ano de 2008, a partir da lei 11.892 de 29 de dezembro, foi Instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criado os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que passa a oferecer ensino médio integrado, cursos técnicos subsequentes, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, graduação e pós- graduação. As Instituições que pertencem à Rede de Educação Profissional e Tecnológica são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal.

A Educação Profissional e Tecnológica brasileira “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho” (LDBN, 1996), e o objetivo desta é o



desenvolvimento do crescimento da escolaridade, da profissionalização e inserção no mercado de trabalho.

É evidente que a educação profissional, através dos Institutos Federais, vem atender, às necessidades sociais que estão postas (alfabetização, escolarização, inclusão social, políticas públicas para mulheres, dentre outros), como também fornecer mão de obra qualificada para as demandas do mercado de trabalho. Confronta-se, assim, as antagônicas perspectivas para a formação dos trabalhadores. De um lado, a perspectiva de submissão aos interesses imediatos do mercado; de outro, articulada às estratégias de emancipação por meio de uma educação (CANALI, 2009).

A pedagogia do trabalho na acumulação flexível, pelo ângulo do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já pelo lado da educação, estabelece-se um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força das condições materiais que regem o capitalismo e de políticas públicas 'professadas', mas não materializadas, na direção da democratização, tem aumentado a inclusão nas diversas modalidades de educação disponibilizada para os que vivem do trabalho, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação (KUENZER, 2010, p. 253)

Este antagonismo das objetivações da Educação Profissional colocam em evidência a estrutura e direcionamento desta política, bem como as finalidades que estão postas. Uma educação que dita a emancipação dos sujeitos através da escolaridade, mas que escolariza na perspectiva de atendimento às demandas mercantis e interesses capitalistas, tendo como foco a falácia dos números e indicadores, sem se questionar de que qualidade está se falando, que inclusão é esta e que tipo de conhecimento está dado como emancipatório. E estas contradições que estão postas colaboram para um repensar desta educação, por uma perspectiva de desenvolvimento social, humano e político.

A raiz histórica da Educação Profissional está voltada para atender as demandas do processo industrial, bem como preparar o trabalhador para sua inserção na divisão social do trabalho. Este percurso de preparo, capacitação e inserção são um processo silencioso do modo de produção capitalista que tem, dentre tantos outros objetivos, amordçar e moldar o trabalhador ao processo produtivo, apropriar-se de sua força de trabalho e educá-lo de forma que corresponda à manutenção e prosperidade da ordem econômica dominante.

Com o desenvolvimento do industrialismo e das transformações ocorridas no mundo do trabalho, na sociedade, no universo da ciência e da tecnologia, há a reprodução ideária de que



estas transformações são fatos naturais, uma simples consequência do avanço científico e tecnológico, o que acaba mitificando o processo de inserção da ciência e da tecnologia na produção e nos processos de trabalho, como o caráter de uma lógica natural (SOUZA, 2004). Assim, “aparentemente, a política de educação profissional nada mais é do que uma prática social de adaptação dos trabalhadores às novas demandas de qualificação do trabalho e da produção, vista por diferentes sujeitos sociais como condição básica de inserção e permanência no mercado de trabalho” (SOUZA, 2004, p. 3). Nesta mesma discussão sobre a submissão da Educação Profissional à lógica mercantilista, e observando o conteúdo e organização da atual LDB, bem como os pareceres e portarias que a regulamentam, elucida Frigotto (2010, p. 80) que

A educação profissional subordina-se ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório.(...) A educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar o cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária.

Estes argumentos que configuram a análise da Educação Profissional, necessariamente vinculada ao atendimento à lógica capitalista, trazem em sua historicidade o fardo que, mesmo após décadas de avanços, mudanças e reconfigurações, há ainda a tendência de uma educação que proporciona a formação do cidadão mínimo, do profissional reprodutor, instrumentista, tecnicista e competente. A discussão epistemológica do campo da competência será realizada posteriormente neste trabalho.

Um dos grandes embates está relacionado às mudanças que vieram para *desorientar* a perspectiva neoliberal do ensino profissionalizante, mas que acabaram por favorecê-lo, ou, de forma maquiada, dar continuidade ao processo de uma educação profissional e tecnológica que, conforme cita Frigotto (2010, p. 27), “adestra as mãos e aguça os olhos para formar o cidadão produtivo, submisso, e adaptado às necessidades do capital e do mercado”.

Contraditoriamente, se por um lado a educação profissional auxiliou para capacitar e inserir desempregados no mundo do trabalho, por outro, a partir da formação do trabalhador polivalente, ela é intermédio essencial entre o mundo produtivo e a mão de obra desqualificada. Oliveira (2003, p. 259), ao analisar a documentação concernente a CNI (Confederação Nacional da Indústria) esclarece que



Com a mudança da produção industrial de caráter rígido para uma de caráter flexível, exigia-se não só uma maior polivalência dos trabalhadores, mas também impunham-se limites à hierarquia existente na empresa. Ou seja, a educação básica tornava-se uma pré-condição para que o trabalhador fosse capacitado para o desempenho de várias tarefas.

O autor também sinaliza que o próprio uso do conceito de polivalência nos documentos empresariais foi uma mudança no próprio discurso das elites que tentavam alcançar a sua hegemonia política.

A utilização do conceito de polivalência procura criar a falsa impressão de que as tarefas realizadas pelos trabalhadores na produção flexível requerem um conjunto maior de qualificação. Na prática, o que se estabelece é a exigência que os trabalhadores sejam multifuncionais. Não ocorre, como o discurso dominante procura apregoar, que os trabalhadores estariam se aproximando de uma formação mais integral (...). (OLIVEIRA, 2003, p. 259)

Conforme elucida o autor, para alguns educadores progressistas, o conceito de polivalência sobrepõe o da politecnicidade. Acontece, na realidade, uma “tentativa de fazer do processo educativo um espaço de formação de um indivíduo que se identifique diretamente com os interesses da produção como se estes também fossem os seus” (ibid, p. 259).

Alguns autores contemporâneos discutem a politecnicidade¹. Romão (2010) esclarece que o conceito de politecnicidade, em sua gênese, foi muito bem elucidado pela esposa de Lênin, a senhora Kruspkaja, que se inspirou na teoria e conceito de Marx sobre a omnilateralidade, que correspondia

(...)à concepção de que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, através de um processo educacional que leve em consideração a formação científica, a política e a estética, com vistas à libertação das pessoas, seja da ignomínia da pobreza, seja da estupidez da dominação. (ROMÃO, 2010, p. 43)

Este autor ressalta que os trabalhadores anseiam pela politecnicidade no seu sentido original, enquanto os capitalistas adquirem na lógica tecnocrática da educação politecnicidade. Para o autor, ao incentivar a consolidação do processo de formação, com a clareza da objetivação da lucratividade, os capitalistas “acabam por potencializar a recuperação da categoria de totalidade pelos trabalhadores, incentivando, mesmo que involuntariamente, as condições para o processo de conscientização e de libertação” (ROMÃO, 2010, p. 44).

¹ A politecnicidade está direcionada ao conceito de trabalho como princípio educativo, postulado por Marx. Os autores estudados, até o momento, que abordam o campo epistemológico da politecnicidade são Moura (2010), Frigotto (2010), Kuenzer (2010), Frigotto e Ciavatta (2003), Frigotto (2001), dentre outros.



Canalli (2009, p. 17) entende por educação politécnica como “educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, apud Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 42). Para Frigotto (2010, p. 37)

O estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional implica resgatar a educação básica (fundamental e média) na sua concepção unitária e politécnica ou tecnológica. Portanto, trata-se de uma educação não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas.

Moura (2010, p. 70), ao dialogar o conceito de politecnicidade com Saviani (2003), pontua que a politecnicidade “relaciona-se com domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” que deveria caucionar aos estudantes a “possibilidade de (re) construção dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico”. Este autor entende por educação politécnica como “uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e direcionada para não se voltar, no entanto, para uma formação profissional *strictu sensu*, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos” (MOURA, 2010, p. 74).

Ainda contextualizando os apontamentos de Moura (2010), o autor considera que a atual conjuntura da sociedade brasileira emperra a implementação da politecnicidade ou da educação tecnológica, pois devido os abismos da desigualdade social e econômica, inúmeros filhos de trabalhadores buscam a inserção no mercado de trabalho para auxiliar no orçamento familiar, como a própria sobrevivência e autossustentação. Em contrapartida, sugere que

(...) Uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira. (MOURA, 2010, p. 75)



Para Kuenzer (2010), não há nos projetos condições executáveis para o estabelecimento de ações e processos pedagógicos que garantam o desenvolvimento das competências em sua complexidade, o que caracterizaria o trabalho intelectual. Especialmente às que garantam “o exercício da crítica, da criação, da participação política ou acesso aos conhecimentos necessários para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente” (p. 266).

Os Institutos Federais, para além da formação profissional, também possui como compromisso dar respostas às demandas locais. Entendê-lo como política pública é fundamental para que se amplie a discussão de uma educação profissional e técnica que forme não apenas trabalhadores capacitados, mas trabalhadores críticos, com clara consciência do sistema econômico vigente e suas contradições.

É evidente que a educação profissional, através dos Institutos Federais, vem atender, às necessidades sociais que estão postas (alfabetização, escolarização, inclusão social, políticas públicas para mulheres, dentre outros), como também fornecer mão de obra qualificada para as demandas do mercado de trabalho. Confronta-se, assim, as antagônicas perspectivas para a formação dos trabalhadores. De um lado, a perspectiva de submissão aos interesses imediatos do mercado; de outro, articulada às estratégias de emancipação por meio de uma educação (CANALI, 2009).

Este antagonismo das objetivações da Educação Profissional colocam em evidência a estrutura e direcionamento desta política, bem como as finalidades que estão postas. Uma educação que dita a emancipação dos sujeitos através da escolaridade, mas que escolariza na perspectiva de atendimento às demandas mercantis e interesses capitalistas.

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

A partir das leituras realizadas, pode-se compreender que a hodierna política de Educação Profissional e Tecnológica não deixa de apresentar-se como possibilidade de alternativas que configurem ascensão social e melhorias significativas na vida do estudante, o que pode ser, gradativamente, uma educação direcionada a um processo de formação contra-hegemônica. Entretanto, conforme aponta Frigotto (2001), a educação profissional está subordinada à lógica mercadológica e do capital, dentro de um modelo de desenvolvimento



concentrador de renda, excludente e predatório, e está vinculada a uma perspectiva de adestramento e acomodação.

Esta dimensão paradoxal da Educação Profissional e Tecnológica evidencia questões centrais que devem ser discutidas, teorizadas e contextualizadas. Não discordando de Frigotto (2010) sobre a formação voltada para a pedagogia do capital e do mercado, instituindo o cidadão adaptado, adestrado e submisso, é necessário também recorrer à uma visão que busca uma análise de totalidade das dimensões que a Educação Profissional encaminha, as possibilidades que, mesmo neste contexto de contradições, torna o percurso do estudante, do trabalhador, de certa forma mais favorável e direcionado à efetivação dos direitos sociais e humanos.

CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, pode-se afirmar que os Institutos Federais, que nasceram há tão pouco tempo, já possuem em sua estrutura corpórea projetos e propositas políticas antagônicas (formação de sujeitos críticos, emancipação, formação para o mercado de trabalho, dentre outros). Outrossim, corroboram para o desenvolvimento local da região em que atuam, e não deixam de configurar-se como espaços alternativos de formação e ascensão da classe trabalhadora. Embora direcionados a um projeto de continuidade do sistema capitalista, pois foca-se em preparar mão de obra para o mercado de trabalho, os IF são instituições que podem desdobrar ações comunitárias e locais em prol dos trabalhadores, tanto nos cursos oferecidos como em projetos de extensão. Não é pretensão deste trabalho elencar respostas, mas evidenciar as contradições e questionamentos de forma assertiva e tensionadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm Acesso em: 01/03/14.

BRASIL. Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 01/03/14.



BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 10/04/14.

CANALI, H.B.. 2009. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio interado à educação profissional. In: *V Simpósio Sobre Trabalho e Educação*. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Anais.2009. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/imposionete/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf>. Acesso em: 10/04/14.

CASTIONI, Remi. O papel dos Institutos Federais na promoção do desenvolvimento local. In: SOUZA, Eda C. Lucas; CASTIONI, Remi (Org). *Institutos Federais: os desafios da institucionalização*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan/jun. 2001.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo -Desafios, Tensões e possibilidades*. São Paulo: Artmed, 2010.

_____.Prefácio. Institutos Federais: um futuro em aberto. In: SOUZA, Eda C. Lucas; CASTIONI, Remi (Org). *Institutos Federais: os desafios da institucionalização*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

KUENZER, A.Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo -Desafios, Tensões e possibilidades*. São Paulo: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional – dualidade histórica e possibilidades de integração. In; MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo -Desafios, Tensões e possibilidades*. São Paulo: Artmed, 2010.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais. Uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília, São Paulo: Editora Moderna, 2011.

ROMÃO, José Eustáquio. O Ensino Médio e a Omnilateralidade: Educação Profissional no século XXI. In: *EccoS*, São Paulo, v.12 n.I, p. 27-49, jan/jun. 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B.S. (org). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*.São Paulo, Cortez Editora, 2004, pp. 777-821.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. In: *Revista da FAEBA- Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v.13, n.22, p. 1-15, jul/dez., 2004.

VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. Institutos Federais: Lei 11.892 de 29/12/2008- Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais. Uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília, São Paulo: Editora Moderna, 2011.



OS RECURSOS AUDIOVISUAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

CRISÓSTOMO, Alan Teixeira

Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
alanbj@gmail.com

CRISÓSTOMO, Kamila Teixeira

Licenciada em Química pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
kamila18bj@gmail.com

CRISÓSTOMO, Monique Teixeira

Estudante de doutorado do Programa de Cognição e Linguagem
monikebj@gmail.com

689

RESUMO

O presente estudo versa sobre a utilização de recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem. Inicialmente foi realizado um estudo bibliográfico e em sites confiáveis de pesquisa. Em um segundo momento, elaborou-se uma pesquisa de campo com docentes e discentes do *campus* Piúma do Instituto Federal do Espírito Santo, com o objetivo de levantar dados e explorar opiniões à respeito da utilização de recursos audiovisuais em sala de aula. Posteriormente, realizou-se a análise e discussão dos dados obtidos a fim de investigar a disponibilidade, utilização e os benefícios da utilização de tais recursos para a formação discente.

Palavras-chave: Ensino. Recursos audiovisuais. Contextualização.

ABSTRACT

This study deals with the use of visual aids in the teaching-learning process. Initially it conducted a bibliographic and trusted sites research study. In a second step, we drew up a field research with teachers and students of Piúma campus of the Federal Institute of the Holy Spirit, in order to collect data and explore opinions regarding the use of visual aids in the classroom. Later, there was the analysis and discussion of the data obtained in order to investigate the availability, use and benefits of using these resources for student training.

Key-words: Education. Audiovisual resources. Contextualization



INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação, denominadas TIC's, estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade contemporânea, através do uso de smartphones, tablets, TV digital, computadores, internet banda larga, seja para auxiliar no trabalho, no ensino ou como forma de lazer.

No mundo globalizado, observa-se o uso da tecnologia inserida na rotina das crianças e adolescentes, seja o meio econômico, social e até mesmo no âmbito educacional. Assim, a escola não pode ignorar o potencial dos alunos que convivem diariamente com as TIC's.

Diante deste cenário, é necessário que as escolas apropriem-se dos recursos tecnológicos para a construção do conhecimento. De acordo com Moran,

as escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas). Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível *on-line*, da pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais; da participação em comunidades de interesse, nos debates e publicações *on-line*, em fim, da variada oferta de serviços digitais. (MORAN, 2007, p. 9).

O mundo moderno oferece inúmeros recursos audiovisuais e tecnológicos, que se mostram como atrativos para o indivíduo, facilitando, muitas vezes, sua vida. Entretanto, quando se fala em escola e em processo ensino-aprendizagem, muitas são as barreiras encontradas pelo professor para utilização de tais recursos.

Nesse trabalho é feita a análise da aplicabilidade de recursos audiovisuais tecnológicos, no processo ensino-aprendizagem, apropriado pelos discentes do primeiro ano do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – *Campus Piúma*.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, com roteiro estruturado, mediante aplicação de dois formulários semiestruturados, contendo perguntas abertas, de forma organizada e sistematizada relacionadas à temática em questão, a fim de suscitar opiniões e relatos dos participantes entrevistados.

1. O USO DOS RECURSOS AUDIOVISUAIS COMO FERRAMENTAS DIDÁTICAS



No atual mundo em que vivemos, marcado pelo acelerado avanço tecnológico, fica praticamente impossível, para o professor, competir com esses atrativos oferecidos pelos recursos tecnológicos.

Dessa forma, o professor precisa repensar suas aulas e os recursos didáticos que utiliza. No atual mundo tecnológico que nos cerca, a fala do professor perde a força e uma aula pautada no verbalismo acaba tornando-se enfadonha e aos olhos do educando inúteis.

Diante desse cenário, pode-se observar que cresce, cada vez mais, a necessidade de uma ruptura com o ensino tradicional, onde professor fala e o aluno vai acumulando informações pouco significativas.

O educador, por sua vez, precisa ousar, levando para sua classe recursos que façam o aluno interagir criticamente com a aula, dialogando e atribuindo significado àquilo que estuda. Uma das alternativas que cabem nesse contexto é a do professor levar recursos tecnológicos para a sala de aula, fazendo deles aliados no processo ensino aprendizagem, já que não podem competir com essas tecnologias.

Para Lopes,

Através das tecnologias ampliamos nossa visão de mundo, pois, com o uso dos recursos audiovisuais tecnológicos no processo ensino-aprendizagem, compreendemos melhor a realidade educacional. (LOPES, 2007, p. 13).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) mencionam o grande espaço que as tecnologias estão ocupando na vida do ser humano e apontam para a importância da democratização das tecnologias no ambiente escolar.

as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. (PCN, vol. 2, p.24)

A utilização da tecnologia da informação e comunicação é uma ferramenta relativamente nova no meio escolar. Entretanto, antes mesmo da inserção de tais recursos no



processo ensino-aprendizagem, muitos educadores já defendiam a utilização de instrumentos para auxiliar na construção do conhecimento.

Embora a preocupação central desse trabalho não seja a delimitação de conceitos, vale mencionar que os recursos audiovisuais podem ser vistos como ferramentas de suma importância, capazes de auxiliar o processo ensino aprendizagem, facilitando o acesso à informação.

Araújo (2004, p. 43), menciona a conceito de tecnologia educacional, segundo Litwin:

Entendemos a tecnologia educacional como o corpo de conhecimentos que, baseando-se em disciplinas científicas encaminhadas para as práticas do ensino, incorpora todos os meios a seu alcance e responde à realização de fins nos contextos sócio-históricos que lhe conferem significação. A tecnologia educacional, assim como a Didática, preocupa-se com as práticas do ensino, mas diferentemente dela inclui entre suas preocupações o exame da teoria da comunicação e dos novos desenvolvimentos tecnológicos: a informática, hoje em primeiro lugar, o vídeo, a TV, o rádio, o áudio e os impressos, velhos ou novos, desde livros até cartazes. (LITWIN, 1997, p.13)

Entretanto, é necessário que o professor tenha muita atenção no planejamento da aula em que se utilizará determinados recursos tecnológicos, a fim de que a metodologia adotada esteja adequada ao conteúdo abordado. O educador deve ainda, ter em mente que esses recursos podem falhar em algum momento e, por isso, precisam ter outra alternativa, caso ocorra algum imprevisto. Almeida adverte,

mesmo o professor preparado para utilizar o computador para a construção do conhecimento é obrigado a questionar constantemente, pois com frequência se vê diante de um equipamento cujos recursos não consegue dominar em sua totalidade. Além disso, precisa compreender e investigar os temas ou questões que surgem no contexto e que se transformam em desafios para sua prática – uma vez que nem sempre são de seu domínio, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à estrutura. (ALMEIDA, 2000, p. 109)

Diante disto, observa-se que é fundamental o professor ter domínio sobre o recurso que estará utilizando, para que não seja dominado pelas tecnologias. Entretanto, muito pouco se investe na preparação docente para manipular as máquinas e outros recursos.

Muitas são as situações em que, apesar de ter determinado recurso tecnológico disponível na escola, alguns professores preferem continuar com suas tradicionais aulas, por não saberem manusear um aparelho. Outra realidade constante é o mau uso dos recursos



tecnológicos disponíveis em uma unidade escolar, e por isso, muitos aparelhos são degradados e posteriormente entulhados em um canto, sem nenhuma manutenção.

Muitos são os fatores que influenciam a utilização de recursos tecnológicos no processo ensino aprendizagem, entretanto não se pode esquecer que, por fazerem parte da vida do aluno, tais recursos devem ser utilizados pelo educador em suas aulas, a fim de despertar o interesse do educando, tornando o ensino mais prazeroso e significativo.

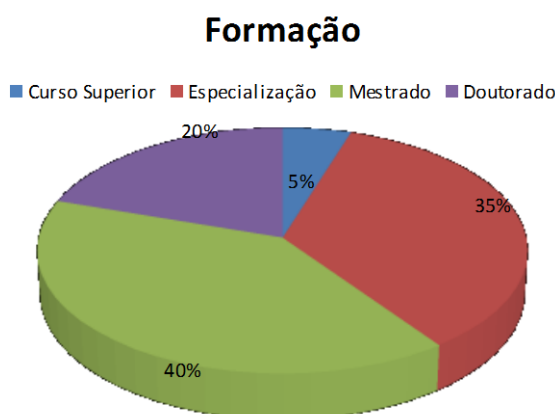
3. RESULTADOS ALCANÇADOS

3.1. Universo e amostra pesquisada

A coleta de dados seu deu pela aplicação de questionário (anexo 1) contendo perguntas objetivas e subjetivas aos docentes do *campus* Piúma do Instituto Federal do Espírito Santo, contando com a participação de 20 professores.

3.2. Análise e discussão dos resultados

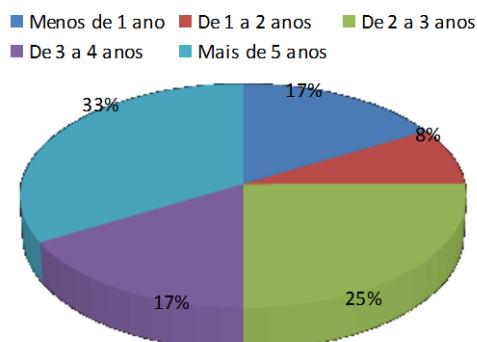
Quanto à formação dos educadores, constatou-se que a maior parte dele possui mestrado, de acordo com sua área de atuação.



Outro questionamento foi o tempo que os entrevistados atuam como professores, seja do IFES ou de outra instituição de ensino. Os resultados encontram-se no gráfico a seguir:

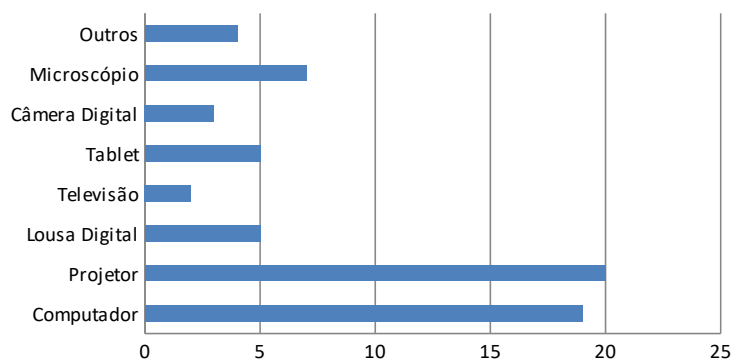


Tempo de experiência no magistério



Quanto à disponibilidade de recursos tecnológicos no IFES campus Piúma, observa-se a predominância dos recursos mais comuns e básicos que poderiam ter em uma escola, ou seja, projetor e computador. Entretanto, o que chamou a atenção foi a presença do microscópio em 3º lugar do ranking. Isso nos leva a crer que, provavelmente, o campus deve desenvolver pesquisas que extrapolam o campo macroscópico. Os resultados estão abaixo:

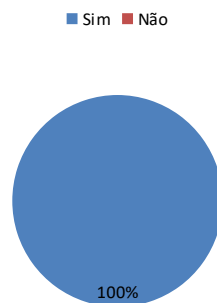
Recursos audiovisuais disponíveis



Quanto a utilização dos recursos nas aulas tivemos que:



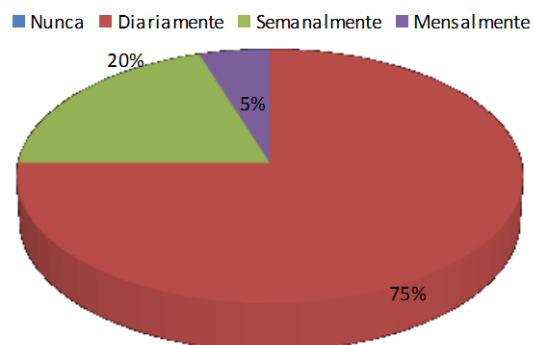
São explorados nas aulas?



695

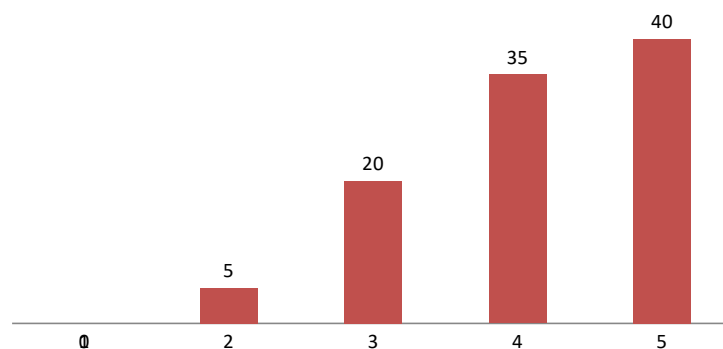
De acordo com os resultados, o uso dos recursos disponíveis na instituição ocorre diariamente.

Com qual frequência são utilizados?



Dada uma escala de 0 a 5, onde 0 corresponde à ausência total de domínio sobre os equipamentos e 5 significa domínio por completo, o resultado foi:

Qual é o seu nível de domínio dos equipamentos?





Todos os professores consideram importante a utilização de recursos tecnológicos para a formação do aluno.

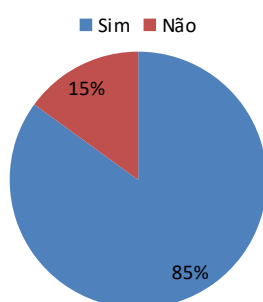
Você considera importante a utilização desses recursos para a formação discente?



696

Quanto ao espaço físico para se utilizar os recursos da instituição, o resultado foi satisfatório.

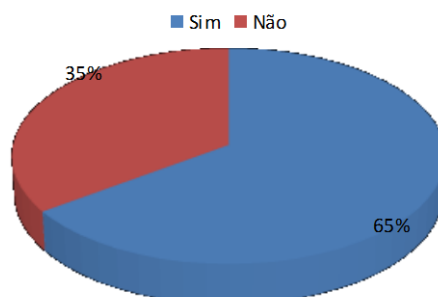
A instituição possui espaço físico adequado para utilização dos recursos audiovisuais?



Por fim, questionou-se sobre as dificuldades encontradas ao manusear recursos audiovisuais. O resultado está de acordo com o que foi proposto nesta pesquisa, uma vez que 65% dos entrevistados já encontraram dificuldades na utilização dos recursos. Mais uma vez dizemos que, apesar de terem recursos disponíveis, muitos professores não conseguem utilizá-los, seja por falta de preparo, por falta de manutenção ou outro motivos que foge das discussões aqui levantadas.



Você já encontrou alguma dificuldade na utilização de recursos audiovisuais?



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de recursos tecnológicos nas escolas é fundamental para a formação do educando, já que estão presentes em larga escala no mundo que o cerca. Dessa forma, utilizar tecnologias nas aulas, fugindo assim do ensino tradicional, desperta o interesse do aluno para aprender um conteúdo novo, interagindo com a classe.

Entretanto, deve-se ter alguns cuidados ao serem utilizados, para que não se tornem recursos desvinculados daquilo que o aluno estudará. O professor precisa traçar metas e objetivos, deixando bem claro para a classe o que se pretende alcançar com a utilização de um determinado equipamento, bem como esclarecer que o que ali está proposto faz parte do processo para aquisição do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P.M.C. Um Olhar Docente Sobre as Tecnologias Digitais Na Formação Inicial do Pedagogo. Universidade Católica de Minas. 2004, 160f. Disponível em: 9 . Acesso em novembro de 2015.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de; **ProInfo: Informática e Formação de Professores** – Vol. 1; Brasília: MEC/ Secretaria de Educação à Distância –, 2000; 192 p.



KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 2ª edição, Campinas: Papyrus, 2007. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Marcelo/Educa%E7%E3o%20e%20Tecnologias.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

LOPES, Adna Maria de Lima. **Percepção dos alunos e professores da Escola Estadual do Ensino Fundamental “Efigênio Leite”**. 2007. 67p. Monografia (Pós-Graduação em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos)- Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras- PB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_percepcao.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MORAN, José Manuel. (2007) *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. 2ª edição. Campinas-SP. Papyrus.

MORAN, José. A integração das tecnologias na educação. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/integracao.pdf>. Acesso em: 12/08/2015.

VASCONCELOS, Flávia Cristina Gomes Catunda de; LEÃO, Marcelo Brito Carneiro. **Utilização de Recursos Audiovisuais em uma estratégia Flexquest sobre Radioatividade**. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Revista Investigações em Ensino de Ciências, 2012, v. 17, p. 37-58. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID278/v17_n1_a2012.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de Estudo e de Pesquisa em Administração**. 2º ed. Florianópolis: Dpto da Ciência da Administração/ UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2012



ANEXO I - UTILIZAÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS EM SALA DE AULA

Nome: _____

Formação:

- Curso Superior Especialização Mestrado Doutorado

Tempo de experiência no magistério:

- Menos de 1 ano De 1 a 2 anos De 2 a 3 anos De 3 a 4 anos
 Mais de 5 anos

Disciplina que ministra: _____

Quais os recursos audiovisuais disponíveis para o seu trabalho?

- Computador Projetor Lousa digital Televisão
 Tablet Câmera digital Microscópio
 outros

Eles são explorados em sala de aula?

- Sim Não

Com qual frequência são utilizados?

- Nunca Diariamente Semanalmente Mensalmente

Qual seu nível de domínio dos equipamentos?

- 1 2 3 4

Você considera importante a utilização desses recursos para a formação discente?

- sim Não

A instituição possui espaço físico adequado para utilização dos recursos audiovisuais?

- sim Não

Você já encontrou alguma dificuldade na utilização de recursos audiovisuais? Caso afirmativo, justifique.

- sim Não



CONINTER 4

Congresso Internacional
Interdisciplinar em Sociais
e Humanidades

Foz do Iguaçu PR: UNIOESTE, 8 a 11 de
dezembro de 2015, ISSN 2316-266X, n.4

Há algum recurso na instituição que você considera desnecessário ou algum outro que a escola não possui e você considera importante?

Quais os benefícios você já observou com a utilização dos recursos audiovisuais?

Quais as diferenças você percebe entre uma aula que são utilizados equipamentos audiovisuais e as aulas que não os utilizam?
