

Docência

no Ensino Superior

Reflexões e Relatos de Experiências

Adriana Barroso de Azevedo
Roseli Fischmann
Organizadoras



Metodista

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO

Diretor Geral

Robson Ramos de Aguiar

Conselho Diretor

Paulo Borges Campos Jr. (Presidente), Aires Ademir Leal Clavel (Vice-Presidente), Esther Lopes (Secretária). **Titulares:** Afranio Gonçalves Castro, Augusto Campos de Rezende, Jonas Adolfo Sala, Marcos Gomes Tôrres, Oscar Francisco Alves Jr., Ronilson Carassini, Valdecir Barreros

Suplentes: Nelson Custódio Fér

Reitor: Marcio de Moraes

Pró-Reitora de Graduação: Vera Lúcia Gouvêa Stivaletti

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa: Fábio Botelho Josgrilberg

Escola de Comunicação, Educação e Humanidades

Diretor: Nicanor Lopes

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:

Roseli Fischmann

Conselho de Política Editorial

Marcio de Moraes (presidente); Almir Martins Vieira; Fulvio Cristofoli; Helmut Renders; Isaltino Marcelo Conceição; Mário Francisco Boratti; Peri Mesquida (representante externo); Rodolfo Carlos Martino; Roseli Fischmann; Sônia Maria Ribeiro Jaconi

Comissão de Publicações

Almir Martins Vieira (presidente); Helmut Renders; José Marques de Melo; Marcelo Módolo; Rafael Marcus Chiuzi; Sandra Duarte de Souza

Editor Executivo

Rodrigo Ramos Sathler Rosa

Docência no Ensino Superior: reflexões e relatos de experiências

**Adriana Barroso de Azevedo
Roseli Fischmann
Organizadoras**

UMESP
SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Metodista de São Paulo)

D657 Docência no ensino superior: reflexões e relatos de experiências /
Organizadoras Adriana Barroso de Azevedo, Roseli
Fischmann. São Bernardo do Campo : Universidade Metodista
de São Paulo, 2015.
565 p.

Bibliografia
ISBN 978-85-7814-316-9

1. Educação - Ensino superior 2. Professores universitários -
Formação profissional 3. Ensino superior - Brasil I. Azevedo,
Adriana Barroso de II. Fischmann, Roseli

CDD 378.124

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Apoio editorial
Vinicius Tadeu Almeida – Mestrando do PPGE-Bolsista CAPES/PROSUP

AFILIADA À

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



**EDUCAÇÃO
METODISTA**

EDITORA METODISTA

Rua do Sacramento, 230, Rudge Ramos 09640-000,
São Bernardo do Campo, SP • Tel: (11) 4366-5537 •
E-mail: editora@metodista.br • www.metodista.br/editora

Capa: Cristiano Freitas

Editoração eletrônica: Maria Zélia Firmino de Sá

Revisão: João Guimarães

As informações e opiniões emitidas nos artigos assinados são de inteira
responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente,
posição oficial da Universidade ou de sua mantenedora.

SUMÁRIO

SOBRE OS AUTORES.....	9
INTRODUÇÃO	17
APRESENTAÇÃO	19
Jean Lauand	
TICS NA EAD – UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS.....	21
Diego Franco Gonçalves	
O DESAFIO DA CENOGRAFIA VIRTUAL NA DOCÊNCIA EAD: UMA ABORDAGEM DA CENOGRAFIA VIRTUAL E SUAS INOVAÇÕES PARA O ENSINO	35
Guilherme Bravo Alves	
A ESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL SOCIAL NO ENSINO	49
João Gremmelmaier Candido	
IMAGEM, FOTOGRAFIA E ENSINO	63
Joslaine de Paula Rodrigues	
CULTURA, COMUNICAÇÃO E EXTENSÃO NA PRÁTICA DOCENTE	83
Luciane Duarte da Silva	
APRESENTAÇÃO	99
Décio Azevedo Marques de Saes	
O PAPEL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA-CRÍTICA	101
Rogério Ambrosio	
APRESENTAÇÃO	129
Lúcia Villas Bôas	
LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA.....	131
Danilo Timóteo Costa	
O PREPARO DOS DOCENTES E O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO COM ÊNFASE EM COMÉRCIO EXTERIOR: UMA ANÁLISE CRÍTICA	143
Jeferson dos Santos	

REFLEXÕES DE UM JORNALISTA DE MERCADO EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DE EDUCADOR EM JORNALISMO: UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO	153
Jorge Tarquini	
NOVAS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO NASALA DE AULA: QUAL O PAPEL DO EDUCADOR QUANDO ISSO ACONTECE?	171
Rodolfo Carlos Bonventti	
APRESENTAÇÃO	185
Zeila de Brito Fabri Demartini	
A EXPERIÊNCIA DE UMA DOCENTE SURDA DO ENSINO	189
Creudimar Morais	
ALUNOS SURDOS, INTÉRPRETES DE LIBRAS E PROFESSORES: ATORES EM CONTATO NA UNIVERSIDADE	207
Osmar Roberto Pereira (<i>in memorian</i>)	
UM PROFESSOR INACABADO: HISTÓRIAS E CULTURA VISUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE	227
Reginaldo Fernandes dos Santos	
EXTENSÃO: IDEIAS DE HUMANIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	251
Vitor Gustavo da Silva	
APRESENTAÇÃO	269
Adriana Azevedo	
SERIOUS GAMES: EM EDUCAÇÃO O JOGO É COISA SÉRIA	273
José Francisco Silveira Tarallo	
BULLYING: O DISCURSO ÚNICO E A DIVERSIDADE DE OPINIÕES	285
Luciana de Freitas Lanni	
REGIONALIDADE E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO AMBIENTAL DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	299
Denise Gadioli	
PROJETOS DE TRABALHO: UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA E DIALÓGICA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	325
Fernanda Barduzzi Magagne (<i>in memorian</i>)	
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS MÍDIAS SOCIAIS	345
Marcos Barbosa Velasques	

AVALIAÇÃO FORMATIVA E AS CORREÇÕES DAS ATIVIDADES, POR PARTE DO PROFESSOR AUXILIAR, NO CURSO DE LETRAS/EAD DA UMESP.....	363
Patrícia Sosa Mello	
CURSO DE PEDAGOGIA EAD: UM MAPEAMENTO A PARTIR DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO TCCS	383
Regiane Maria Tomé Faim	
CONTRIBUIÇÕES À RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NA EAD: UMA REFLEXÃO À LUZ DO PENSAMENTO FREIRIANO.....	403
Simone do Nascimento da Costa	
APRESENTAÇÃO	425
Roseli Fischmann	
AGICOM – PRÁTICA E REFLEXÃO.....	433
Antonio Carlos Pires	
O ENSINO DA COR EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA E COMUNICAÇÃO MERCADOLÓGICA.....	447
Mario Dimov Mastrotti	
APRENDER FAZENDO: O ENSINO DE CRIATIVIDADE NO PROJETO INTEGRADO DO CURSO DE COMUNICAÇÃO MERCADOLÓGICA DA FACULDADE DE COMUNICAÇÃO	463
Gilmar de Godoy	
OS DESAFIOS DE ENSINAR O ÁUDIO PARA UMA GERAÇÃO VISUAL	479
Dyonisio Moreno	
FOTODOCUMENTÁRIO MULTIMÍDIA: ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE PROJETO PEDAGÓGICO EM JORNALISMO COMUNITÁRIO	495
Osvaldo Gonçalves Hernandez	
EDUCAÇÃO, ENTRETENIMENTO OU FICÇÃO: UM PROGNÓSTICO	541
Álvaro Petersen Junior	
O ENSINO DE TELEJORNALISMO: PROCESSO, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS.....	559
Fernando José Mendes Vilar da Costa (<i>in memoriam</i>)	

SOBRE OS AUTORES

ÁLVARO PETERSEN JÚNIOR

Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela PUC Campinas. Compositor, ator, diretor, arte-educador. Na TV Cultura atua desde 1986 com programas premiados infanto-juvenis e personagens consagrados. Especialização em Cenografia- Centro de pesquisa Teatrais. Professor da Universidade Metodista de São Paulo.
e-mail: alvaro.junior@metodista.br

ANTONIO CARLOS PIRES

Graduação em Comunicação Mercadológica UMESP, Brasil. Diretor de criação, Ilustrador e cartunista, professor da Universidade Metodista de São Paulo no curso de Graduação de Rádio e TV.
e-mail: antonio.pires@metodista.br

ARIANA FERREIRA MARQUES

Mestre em Educação UMESP, Graduação em Pedagogia UNINOVE e em Letras - Português/Inglês. Graduação em Letras – Bacharelado UMESP. Docente nos cursos de Letras, Direito, Engenharia Ambiental e Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Universidade Metodista de São Paulo.
e-mail: ariana.marques@metodista.br

CREUDIMAR SILVA MORAIS

Graduação em Pedagogia UMESP. Especialista em Libras pelo INSTITUTO EFICAZ, Brasil(2014) Docente da Universidade Metodista de São Paulo.
e-mail: creudimar.morais@metodista.br

CRISTIANO CAMILO DOS SANTOS DE ALMEIDA

Mestre em Engenharia da Informação Universidade Federal do ABC, UFABC. Graduação em Ciência da Computação pela Universidade Metodista de São Paulo, UMESP, Brasil. Atualmente é professor e analista de sistemas da Universidade Metodista de São Paulo.
e-mail: cristiano.almeida@metodista.br

DANILO TIMÓTEO COSTA

Possui graduação em Ciências da Computação pela Universidade Metodista de São Paulo(2006) Atualmente é Arquiteto de Software e Integração da Universidade Metodista de São Paulo.
e-mail: danilo.costa@metodista.br

DENISE GADIOLI

Especialista em Gestão Ambiental pela Unesp (conclusão em 2011), habilitada em licenciatura e bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Metodista de São Paulo. Docente da Universidade Metodista de São Paulo.

e-mail: denise.gadioli@metodista.br

DIEGO FRANCO GONÇALES

Mestre em Comunicação Social, graduado em Radialismo pela UMESP. Professor na Faculdade de Comunicação da Universidade Metodista, ministrando aulas nas áreas de Linguagem Sonora e Metodologia da Pesquisa (Etnografia).

e-mail: diego.goncales@metodista.br

DYONISIO JOSÉ LOPES MORENO

Graduação em Composição e regência pela Faculdade Paulista de Arte e graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda pela Fundação Armando Álvares Penteado, FAAP, Brasil. Docente da Universidade Metodista de São Paulo.

e-mail: dyonisio.moreno@metodista.br

EDUARDO BORGA

Graduação em Jornalismo pela Universidade de Mogi das Cruzes, UMC, Brasil. Atuou como chefe de reportagem na rádio CBN (12 anos), redator e editor da Rádio Eldorado. Atuou como redator, tradutor e apresentador do programa brasileiro da Rádio Vaticana, em Roma; tradutor e apresentador de programas culturais da RAI - Rádio e TV Italiana, em Roma. Docente da Universidade Metodista de São Paulo.

e-mail: eduardo.borga@metodista.br

ELOIZA DE OLIVEIRA FREDERICO

Mestre em Educação UMESP. Graduação em jornalismo pela FIAM-FAAM - Centro Universitário, UNIFIAM-FAAM, Brasil. Docente na Universidade Metodista de São Paulo.

e-mail: eloiza.frederico@metodista.br

EVANDRO LAURO GALLÃO

Possui graduação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Metodista de São Paulo (1992) Pós Graduação Lato Sensu em Educação pela - UMESP em 2011 e mestrado em Ciências da Administração pela Faculdades Tancredo Neves (2005).

e-mail: evandro.gallao@metodista.br

FABIANA MARTINS DE SOUZA TACCO

Mestre em Administração de Empresas, Especialização em Docência no Ensino Superior e Graduação em Administração com ênfase em Comércio Exterior, pela UMESP. Graduada em Administração com ênfase em Comércio Exterior na UMESP. Docente da Universidade Metodista de São Paulo.

e-mail: fabiana.martins@metodista.br

FERNANDA BARDUZZI MAGAGNE (*in memorian*)

Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão pela Universidade Metodista de São Paulo (2007). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UMESP (2010). Atuou desde 2007 como professora auxiliar no curso de Pedagogia EAD na Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo.

FERNANDO VILAR (*in memorian*)

Jornalista, graduado pela Universidade Metodista de São Paulo. Trabalhou na área de edição da Rede Globo Oeste Paulista, TV Cultura, Rede Manchete, TV Gazeta e TV Bandeirantes. Iniciou a carreira docente na UNESP de Bauru em 1987. Foi coordenador dos estúdios de rádio e TV da Metodista e professor de Telejornalismo na mesma Universidade.

GILMAR GODOY

Graduado em Publicidade e Propaganda pela Universidade Metodista de São Paulo, é Diretor de Arte e Designer Gráfico na Graphic Designers Ltda, desenvolve trabalhos de Design de Embalagens, Design Promocional, Programas de Identidade Visual, Design Editorial entre outros. Ilustrador freelancer. Como professor universitário, ministra aulas de Design Gráfico e Criatividade na Universidade Metodista de São Paulo.

GUILHERME BRAVO ALVES

Possui graduação em Rádio e TV (1999). Atualmente é técnico dos estúdios de Rádio e TV da Universidade Metodista de São Paulo. Leciona nos cursos de Rádio e TV e Jornalismo da Universidade Metodista de São Paulo.

e-mail: guilherme.alves@metodista.br

JEFERSON DOS SANTOS

Graduado em matemática pelo Centro Universitário Fundação Santo André, especialista em Comércio Exterior, com mais de 40 anos de experiência na Gestão de Negócios Internacionais em Empresas de grande porte. Docente na Universidade Metodista de São Paulo.

e-mail: jeferson.santos@metodista.br

JOÃO GREMELMAIER CANDIDO

Mestre em Administração (UMESP - Universidade Metodista de São Paulo), graduado em Administração com ênfase em finanças e marketing (Centro Universitário Fundação Santo André) e professor em Educação a Distância na Universidade Metodista de São Paulo. Também é professor no curso de Especialização MPA - Master in Public Administration, da UMESP.

e-mail: joao.candido@metodista.br

JORGE ROBERTO TARQUINI

Mestre em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo, com graduação em Jornalismo pela mesma universidade. Docente no curso de Jornalismo da Universidade Metodista de São Paulo, pós-graduado em Educação pela mesma universidade e coordenador do curso de Pós-Graduação em Jornalismo da ESPM, onde também leciona no curso de graduação.

e-mail: jorge.tarquini@metodista.br

JOSÉ AUGUSTO QUARTIM DE BLASIIS

Mestre em comunicação social pela universidade Metodista de São Paulo. Graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Trabalho no mercado de pós-produção de cinema e publicidade há 34 anos.

e-mail: jose.blasiis@metodista.br

JOSÉ FRANCISCO SILVEIRA TARALLO

Possui graduação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Atualmente é Professor da Universidade Metodista de São Paulo.

e-mail: jose.francisco@metodista.br

JOSLAINE DE PAULA RODRIGUES

Possui graduação em Comunicação Social habilitação em jornalismo pela Universidade Metodista de São Paulo, tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Comunicação e fotografia. Docente da Universidade Metodista de São Paulo.

e-mail: joslaine.rodrigues@metodista.br

LUCIANA DE FREITAS LANNI

Licenciada em Pedagogia pela UMESP. Atuou como docente na Educação Infantil (por 4 anos), e no Ensino Fundamental I e II (durante 4 anos e meio). Docente da Universidade Metodista de São Paulo.

e-mail: luciana.lanni@metodista.br

LUCIANE DUARTE DA SILVA

Mestre em Administração pela UMESP, Especialista em Extensão Universitária pela Universidade Federal de São João Del-Rey, MG. Graduada em Administração de Empresas pela UMESP e docente na Universidade Metodista de São Paulo, UMESP.

e-mail: luciane.silva@metodista.br

MARCO ANTONIO ALVES DE MORAES

Possui graduação em Publicidade Propaganda pela Universidade Anhembi Morumbi. É professor na graduação da UMESP lecionando na Faculdade de Comunicação.

e-mail: marco.moraes@metodista.br

MARCOS BARBOSA VELASQUES

Mestre em Comunicação Social e Graduado em Ciência da Computação pela Universidade Metodista de São Paulo. Professor da Faculdade de Administração e Economia da Universidade Metodista de São Paulo e Coordenador de Projetos Web da mesma instituição.

e-mail: marcos.velasques@metodista.br

MARIO DIMOV MASTROTTI

Possui graduação em Artes Plásticas - Faculdades Integradas Teresa D'Ávila de Santo André, graduação em Educação Artística pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Atualmente é professor da Universidade Metodista de São Paulo.

e-mail: mario.mastrotti@metodista.br

OSMAR ROBERTO PEREIRA *(in memorian)*

Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. Possui duas certificações pelo Prolibras (uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais - nível superior e em tradução e interpretação). Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Cidade de São Paulo. Intérprete e Jornalista da ONG Vez da Voz (www.vezdavoiz.com.br).

OSVALDO HERNANDEZ

Possui graduação em comunicação social pela Universidade Metodista de São Paulo. Atualmente é professor da Universidade Metodista de São Paulo nas disciplinas Técnicas de Fotografia, Fotojornalismo e Fotografia Publicitária.

e-mail: osvaldo.hernandez@metodista.br

PATRÍCIA SOSA MELLO

Mestre em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo (2013). Graduada em Letras - Bacharelado (2007) e Letras - Licenciatura pela Universidade Metodista de São Paulo. Atualmente é professora dos cursos de Letras EAD, Letras- Língua Estrangeira, Direito e da Pós-Graduação - Português: Língua e Literatura da Universidade Metodista de São Paulo e aplicadora do exame Celpe-Bras.

e-mail: patricia.sosa@metodista.br

REGIANE MARIA TOMÉ FAIM

Especialista em Educação a Distância pela Universidade Cruzeiro do Sul. Formada em Pedagogia - Magistério na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e na área de serviços e apoio escolar (Gestão Educacional) pela Universidade Metodista de São Paulo. Docente da Universidade Metodista de São Paulo.

e-mail: regiane.faim@metodista.br

REGINALDO FERNANDES SANTOS

Possui graduação em artes plásticas pela Fundação Armando Álvares Penteado. Profissional atuante no mercado publicitário brasileiro.
e-mail: reginaldo.santos@metodista.br

RENATA EISINGER

Mestre em Administração ambos pela Universidade Metodista de São Paulo. Graduação em Tecnólogo em Gestão de Logística pela UMESP e docente na Universidade Metodista de São Paulo, UMESP.
e-mail: renata.eisinger@metodista.br

RICARDO MOREIRA SOARES

Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Católica de Santos. Atualmente é professor da Universidade Metodista de São Paulo e gerente de projetos web da Zero Onze.
e-mail: ricardo.soares@metodista.br

RITA DE CASSIA DE ANDRADE FERREIRA

Mestre em Administração pela Universidade Metodista de São Paulo. Graduada em Administração Geral pela Universidade Metodista de São Paulo (2008). Atualmente é professora auxiliar no curso de Administração na modalidade de ensino à distância da Universidade Metodista de São Paulo.
e-mail: rita.ferreira@metodista.br

RODOLFO CARLOS BONVENTTI

Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo - UMESP em 2013. Pós Graduação Lato Sensu em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo - UMESP em 2011. Bacharel em Comunicação Social com Especialização em Jornalismo pela UMESP. Atua como docente na Universidade Metodista de São Paulo.
e-mail: rodolfo.bonventti@metodista.br

ROGÉRIO AMBROSIO

Possui graduação em Administração com ênfase Comércio Exterior pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Atualmente atua como professor na Universidade Metodista de São Paulo – UMESP.
e-mail: rogerio.ambrosio@metodista.br

SIMONE APARECIDA POSSARLI OLIVEIRA

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2007) e bacharelado em Administração de Empresas pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (1994). Atualmente é Professora Auxiliar I - no curso de Pedagogia EAD da Universidade Metodista de São Paulo.
e-mail: simone.possarli@metodista.br

SIMONE DO NASCIMENTO DA COSTA

Mestre em Administração com ênfase em Gestão de Pessoas e Organizações (UMESP/2012). Especialista em Construção da Docência no Ensino Superior (UMESP), Graduada em Gestão de Recursos Humanos (UMESP/2008). Docente do curso de Gestão de Recursos Humanos na modalidade à distância e presencial - UMESP.

e-mail: simone.costa@metodista.br

VITOR GUSTAVO DA SILVA

Mestre em Administração (UMESP), Pós-graduado em: Gestão estratégica de pessoas (UMESP); Pós-graduado em: Gestão de cursos a distância (UFF). Professor nos cursos de graduação e pós-graduação presenciais e EAD. Mediador pedagógico (tutor) no curso de Gestão Financeira.

e-mail: vitor.silva@metodista.br

As apresentações de cada uma das sessões de capítulos é feita por docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, que, em diálogo com cada um dos autores de capítulos, orientaram os trabalhos de pesquisa aqui publicados.

INTRODUÇÃO

Com início no ano de 2010 e ao longo de todo o ano de 2011, a Universidade Metodista de São Paulo ofereceu aos seus docentes o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização) **A Construção da Docência no Ensino Superior: Fundamentos e Práticas**.

O livro aqui apresentado, **Docência no Ensino Superior: Reflexões e Relatos de Experiências**, é fruto do trabalho desenvolvido no âmbito do pós-graduação lato sensu, que foi coordenado e ministrado pelos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em colaboração com o Núcleo de Educação a Distância, da Universidade Metodista de São Paulo.

O livro é composto por artigos escritos pelos colegas professores da Universidade Metodista que concluíram o curso **A Construção da Docência no Ensino Superior: Fundamentos e Práticas**. Seus trabalhos de conclusão de curso, aqui apresentados em forma de artigos científicos, trazem relatos e reflexões de suas práticas pedagógicas, consolidadas e reconhecidas pelos muitos anos de experiência, analisadas a partir de questionamentos e proposições do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Universidade.

As reflexões trazidas a partir dos artigos, que serão devidamente apresentados por seus respectivos orientadores, estão destinadas a docentes que atuam no ensino superior e demais profissionais que visam à docência como campo de trabalho.

O curso foi desenvolvido na modalidade semipresencial, sendo ministrados módulos e temas em períodos vinculados, principalmente, a atividades de planejamento e de formação mútua, ministrada entre docentes, consolidada na semana do "Atualiza".

Ao longo dos semestres, houve atividades desenvolvidas na modalidade a distância, complementando conteúdos e oferecendo a flexibilidade

característica de EaD e permitindo o tratamento de temas que não foram abordados nos módulos presenciais.

Além disso, foram realizadas reuniões e seminários ministrados por grupos de orientação, entregue principalmente aos docentes da Pós-Graduação *stricto sensu*, colaborando colegas de algumas outras áreas, não apenas os da área de concentração Educação. Esse agrupamento manifesta-se nas apresentações dos artigos, indicando como se deram os diálogos entre pós-graduação e graduação.

Vale lembrar, ainda, que havia predominância de colegas docentes das áreas de jornalismo, comunicação, artes, publicidade e propaganda, entre outras áreas, promovendo oportunidades de que a convivência com os colegas docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação fosse muito rica e criativa.

Ao longo das atividades, em especial nos momentos presenciais para orientação, evidenciou-se a competência temática e prática docente acumulada dos colegas então no papel discente. Dessa forma, os encontros eram menos de orientação e mais diálogos dinâmicos, aprofundados por questões e desdobrados na elaboração de artigos, que em sua maioria estão agora reunidos neste livro.

Organizado ao longo do ano em que o Programa de Pós-Graduação em Educação celebrou 15 anos de existência, chega em momento oportuno, como modo de demonstrar a integração entre a Pós-Graduação *stricto sensu* e a Graduação, o papel reflexivo que se propõe no mundo acadêmico a quem traz sua prática, seja profissional, seja docente, como modo de elaborar vivências, que podem então tanto ser aperfeiçoadas, como compartilhadas. Esse compartilhamento é objetivo e razão de ser deste livro.

Como organizadoras da obra, teríamos muitos agradecimentos a fazer, que podem, contudo, ser resumidos em quão gratas somos à equipe da Editora Metodista, que lidou pacientemente com a complexidade de uma publicação com tantos autores, todos e todas imersos em agendas intensas. E, em especial, à generosidade dos colegas docentes que participam desta obra, por trazerem sua experiência, vida acadêmica, reflexões, conhecimento e verdadeira sabedoria, permitindo assim que os conteúdos avançados possam atingir mais profissionais da educação, em especial do ensino superior, interessados na docência. A todos e todas, nossa gratidão.

*Adriana Barroso de Azevedo
Roseli Fischmann*

APRESENTAÇÃO

Jean Lauand

Docente e pesquisador do PPGE UMESP

Apresentar os artigos desses colegas, docentes da UMESP, para este livro, é para mim, por diversas razões, uma distinção: uma honra e uma grata tarefa. Orientar esses trabalhos, que agora são reunidos no E-book *Docência no Ensino Superior: reflexões e relatos de experiências*, foi a minha primeira incumbência, recém-contratado como docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação, em agosto de 2011.

Foram esses autores e autoras o meu primeiríssimo contato com os docentes da UMESP, de tão variadas áreas. E a experiência não poderia ter sido mais gratificante. Optamos, de comum acordo, por reuniões coletivas, com sessões individuais de orientação, nas quais pude, uma e outra vez, constatar a seriedade e o empenho desses jovens pesquisadores e pesquisadoras, para mim uma primeira amostra do acolhedor ambiente de minha nova casa acadêmica. E posso dizer, sem demagogias, que aprendi muito nesses diálogos.

Uma alegria, agora especial, ao ver que esses trabalhos, consubstanciados em livro – organizado pelas queridas colegas Profa. Dra. Adriana Azevedo e Profa. Dra. Roseli Fischmann –, integram o quadro comemorativo dos 15 anos de existência de nosso PPGE.

E é que nosso Programa, além de formar mestres e doutores em Educação, caracteriza-se por um fecundo trabalho de colaboração com cursos de graduação e na formação de docentes de outras unidades da UMESP. Foi bem o caso do curso – de pós-graduação *lato sensu* – que originou esses trabalhos: “A construção da docência do Ensino Superior: fundamentos e práticas”.

Passo agora a apresentar, brevemente, alguns aspectos dessas ricas e variadas reflexões e experiências desses autores (em ordem alfabética).

Diego Franco Gonçalves é um dos que analisam a educação a distância e semipresencial e como as tecnologias de informação e comunicação são utilizadas para mediar o processo ensino-aprendizagem. Seu trabalho é “TICS na EAD – um estudo sobre as práticas pedagógicas em disciplinas semipresenciais”. A partir de sua experiência e estudos sinaliza que o progresso na educação a distância passa por uma ampliação do espectro dessas tecnologias (na prática, usualmente limitadas a e-mails e consulta a textos digitalizados), propondo o emprego de tecnologias multimídia que acenuem a participação e a interação entre alunos e entre alunos e professores.

Também voltado para a tecnologia no EAD é o trabalho de Guilherme Bravo Alves: “O desafio da cenografia virtual na docência EAD”. Após discutir a história e o próprio conceito de Cenografia Virtual, o autor foca nos hardwares e softwares específicos utilizados pela UESP e apresenta – a partir de uma teleaula concreta – suas impressões e reflexões sobre essa tecnologia de EAD.

João Gremmelmaier Candido em “A estruturação do capital social no ensino” apresenta estudo teórico que estabelece um diálogo entre as propostas de dois sociólogos contemporâneos, Bernardo Kliksberg e Anthony Giddens e as visões de educadores sobre o papel do professor e do aluno. O autor inova metodologicamente ao aplicar o recurso de pensamento da voz média à análise dessa temática.

Também Joslaine de Paula Rodrigues apresenta sugestivo enfoque em “Imagem, fotografia e ensino”, ao referenciar o tema da valoração da imagem (que, obviamente, é o marco da fotografia) a clássicos do Ocidente e do Oriente em referenciais clássicos: o medieval Tomás de Aquino e o Islã. E levanta questões relativas ao ensino da fotografia e às diversas mensagens que uma imagem pode conter, salientando a importância de uma imagem quando utilizada em um amplo contexto que inclui a palavra e condicionantes políticos e sociais.

Em “Cultura, comunicação e extensão na prática docente”, Luciane Duarte da Silva parte de uma revisão teórica para identificar como a cultura e a comunicação colaboram na construção do sentido da extensão na relação com os sujeitos de sua prática. Compreender o sentido que a extensão assume ao longo do tempo mostra-se fundamental para a construção do conceito e da metodologia que atualmente dependem da visão política na instituição na qual se insere.

TICS NA EAD – UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS

Diego Franco Gonçalves

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise das práticas pedagógicas em disciplinas semipresenciais de cursos de graduação em Comunicação Social da Universidade Metodista de São Paulo. Descreve e analisa como as tecnologias de informação e comunicação (TICs) são utilizadas para mediar o processo ensino-aprendizagem. Conclui que a parte a distância das disciplinas semipresenciais está vinculada a tecnologias de pouca interação – e-mail e consulta a textos digitalizados –, e este poderia ser um ponto no qual cabem progressos, no sentido de uma utilização de tecnologias multimídia que acentuem a participação e a interação entre alunos, e entre alunos e professores.

INTRODUÇÃO

...lembram-nos uma dúzia de vezes por dia que a revolução digital vai transformar tudo, e, no entanto, quando sondamos mais a fundo para descobrir o que exatamente vai mudar sob esse novo regime, tudo que vemos são devaneios banais sobre a possibilidade de enviar faxes quando estamos na praia (JOHNSON, 2001, p. 155).

Tecnologias da informação e da comunicação são fundamentais para a educação a distância – do papel ao silício, do correio ao satélite, algum artefato tecnológico deve ser empregado para possibilitar processos ensino-aprendizagem nos quais professores e alunos estão separados no espaço e/ou no tempo. Mas, além de possibilitar o ensino a distância, as TICs condicionam a própria maneira de ensinar, dado que estratégias pedagógicas são vinculadas aos processos comunicacionais mediados pelas tecnologias adotadas.

Uma forma relativamente recente de EAD é a presença de disciplinas (ou módulos, no caso de cursos assim estruturados) semipresenciais

em cursos de graduação presenciais. Posto que se trata de uma forma híbrida (intercala aulas presenciais e a distância), as características de seus processos comunicacionais e, por consequência, de suas estratégias pedagógicas, se diferenciam tanto das que se dão na educação presencial quanto na educação totalmente a distância.

Essa configuração diferenciada suscita questões como as que norteiam e promoveram este artigo: quais são e como se caracterizam as tecnologias da informação e comunicação utilizadas? Que práticas pedagógicas podem surgir a partir delas?

A epígrafe que abre este projeto de pesquisa é de Steven Johnson, autor norte-americano que escreve a respeito de ciência, inovação e tecnologia. Foi extraída de "Cultura da Interface", publicado no Brasil, em 2001, mas originalmente escrito em 1997 (daí a menção ao fax). Ela ilustra um risco sempre presente nas interações baseadas nas tecnologias digitais: a repetição on-line de práticas sociais off-line. Mesmo com as novas tecnologias de informação e comunicação sendo festejadas pela abertura a renovações que proporcionam – empoderamento, relações horizontais etc. –, é possível que nelas se reproduzam padrões de interação e comunicação aparentemente antagônicos à sua natureza.

No panorama da educação a distância, isso não é menos verdade. Como salienta José Manuel Moran (2005a, p. 2):

...muitas organizações [de ensino] estão se limitando a transpor para o virtual adaptações do ensino presencial (aula multiplicada ou disponibilizada). Há um predomínio de interação virtual fria (formulários, rotinas, provas, e-mail) e alguma interação on-line.

Tal concepção de educação a distância pode dever-se a uma série de fatores: implementação apressada de programas de EAD, resistência docente, discente ou administrativa... Mas, entre eles, um provável fator se destaca: a incompreensão das características da comunicação mediada por TICs. Se um programa de EAD parte de um entendimento falho ou equivocado sobre os processos comunicacionais mediados pela tecnologia digital, dificilmente teria êxito na tarefa de proporcionar uma experiência de educação profunda e vigorosa.

No momento em que, como aponta o pesquisador norte-americano Harvey Singh:

...pesquisas de instituições como a Universidade de Stanford e a Universidade do Tennessee têm fornecido valorosas percepções sobre alguns dos mecanismos pelos quais o ensino semipresencial¹ é melhor do que tanto os métodos tradicionais quanto as formas de ensino totalmente a distância (SINGH, 2003, p. 7).²

Comprometer o resultado de experiências de EAD por desconhecimento da natureza comunicacional das TICs é um risco que instituições de ensino não deveriam correr.

O que se segue é uma tentativa de compreender as características das TICs, para em seguida relacioná-las às principais discussões acerca da efetividade do ensino semipresencial.

TICS

Na literatura científica, TIC significa “Tecnologias de Informação e Comunicação”, tradução do inglês Information and Communication Technology, ou ICT. Sem nenhum recorte, o rol de tecnologias que poderiam ser classificadas como TIC é bastante amplo, e, por fim, esse seria um conceito que, abarcando tudo, não definiria nada. Assim, este artigo utiliza o sentido de TIC dado pela professora e pesquisadora portuguesa Guilhermina Lobato Miranda: “conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações [que] tem na Internet e mais particularmente na *World Wide Web* (WWW) a sua mais forte expressão” (MIRANDA, 2007, p. 43). Ainda seguindo Miranda, neste artigo não se utiliza o termo *Novas Tecnologias de Informação e Comunicação*, “pois a referência à novidade nada acrescenta à delimitação e clarificação do domínio. Mais ainda, o que é novo hoje deixa de o ser amanhã” (p. 43).

A opção por vincular o termo TIC a computadores, internet e web não é gratuita, nem simples tecnofilia. Situando essas tecnologias dentro do contexto das inovações digitais, ressalta-se uma possibilidade de comunicação efetivamente inaugurada com o surgimento da computação pessoal e, posteriormente, da internet:

Durante séculos, a cultura ocidental havia fantasiado sobre sua tecnologia em termos protéticos, como um suplemento para o corpo, à maneira de uma perna de pau ou de um telescópio [...] Mas, com o surgimento da interface gráfica em computadores pessoais, pela primeira vez uma máquina era imaginada não como um

¹ No original, “blended learning”, termo usado nos Estados Unidos para modalidades educacionais que mesclam duas ou mais práticas. Disciplinas semipresenciais são um exemplo, pois unem encontros presenciais e encontros virtuais.

² Tradução do autor.

apêndice aos nossos corpos, mas como um ambiente, um espaço a ser explorado (JOHNSON, 2001, p. 23).

Esse espaço novo inaugurado pela interface gráfica de computadores pessoais tem nome: ciberespaço. E tem características muito peculiares, que o distinguem das tecnologias telemáticas predecessoras (rádio e TV) e que, nas palavras de Lucia Santaella:

...está prenhe de vãos, brechas para a comunicação, informação, conhecimento, educação e para a formação de comunidades virtuais estratégicas que devem urgentemente ser explorados com um faro que seja política e culturalmente criativo (SANTAELLA, 2003, p. 76).

Política e culturalmente criativo, no ciberespaço, muitas vezes significa *colaborativo*. De fato, o festejado – e, por vezes, questionado – termo *web 2.0* deve muito de sua popularidade ao fato de que, como fruto de uma intersecção de desenvolvimentos tecnológicos e sociais, amplia a colaboração e o engajamento a escalas sem precedentes. As possibilidades colaborativas do ciberespaço, e posteriormente da *web 2.0*, se refletem em outras áreas que não a tecnologia, como arte, política e também educação:

O desenvolvimento das estruturas cognitivas, sobretudo do pensamento formal, depende, em grande medida, da descentração cognitiva, i.e., de se ser capaz de cooperar com os outros, quer dizer, realizar operações em comum, ouvindo os argumentos e contra-argumentando. A Internet pode facilitar esta aprendizagem colaborativa, se o professor criar projectos onde alunos (e outros adultos) possam realizar actividades, resolver problemas em cooperação e participar em tarefas comuns (MIRANDA, 2007).

É essa conceituação de TIC que sustenta a argumentação, expressa neste artigo, de que para efetivar os potenciais da EAD, é necessário compreender em profundidade os processos comunicacionais mediados pela tecnologia de informação e comunicação utilizadas. São as características dos processos comunicacionais intercedidos pelas tecnologias de comunicação e informação que podem efetivar práticas pedagógicas mais eficientes.

Entre as diversas características dos processos comunicacionais mediados por TICs, um parece especialmente importante para a aplicação em processos de ensino-aprendizagem: a interatividade. É justamente a interatividade que define o quão participativa e propiciadora de proces-

os colaborativos será determinada tarefa, e as TICs apresentam grandes diferenças entre si quando analisadas sob esse aspecto.

EAD

Neste artigo, define-se EAD, Educação a Distância, como “o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente” (MORAN, 2005a, p. 1).

Nessa definição, o professor e pesquisador brasileiro José Manuel Moran não vincula a EAD aos desenvolvimentos tecnológicos mais recentes, como a internet. Mas no mesmo artigo de onde foi extraída essa citação ele afirma que:

...as tecnologias interativas, sobretudo, vêm evidenciando, na educação a distância, o que deveria ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação e a interlocução entre todos os que estão envolvidos nesse processo (MORAN, 2005a, p. 2).

Dessa forma, na EAD mediada por tecnologias digitais (portanto, TICs na acepção defendida neste artigo), emergem traços característicos de uma educação eficaz. Como visto na revisão da literatura sobre TICs, essa possibilidade deve-se às características da comunicação e da interação das tecnologias utilizadas. D. Randy Garrison e Norman D. Vaughan, pesquisadores norte-americanos, endossam essa visão ao ressaltar “o potencial das tecnologias de comunicação para apoiar um intenso, variado e contínuo engajamento no processo de aprendizagem”³ (GARRISON; VAUGHAN, 2008, p. 9).

Esses pesquisadores fizeram essa afirmação no livro “Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles and Guidelines”, onde analisam modalidades híbridas de ensino nas quais o processo ensino-aprendizagem acontece tanto em momentos presenciais como a distância – exemplo disso são as disciplinas semipresenciais, objeto de estudo deste artigo. Na definição desses autores, “‘blended learning’ é uma formatação [do processo ensino-aprendizagem] que aberta e consistentemente integra as forças do modo presencial e a distância para atingir os fins educacionais” (GARRISON; VAUGHAN, 2008, p. 10). Segundo eles, o ensino semipresencial “precisa prover [...] uma oportunidade de engajar os professores e os estudantes em uma reflexão e um discurso críticos e criativos – o próprio ideal da educação superior” (GARRISON; VAUGHAN, 2008, p. 9), aproximando-se muito

³ Todas as citações de GARRISON; VAUGHAN, 2008 foram traduzidas livremente pelo autor.

da afirmação de Moran de que o ensino a distância ressalta características definidoras de uma educação de qualidade. E, novamente, as TICs têm papel determinante para a efetivação dessas características, desde que reconhecidos e compreendidos seus potenciais.

No Brasil, o ensino semipresencial, regulamentado pela portaria nº. 4.059 de 10 de dezembro de 2004, está limitado a 20% da grade curricular de um curso de graduação presencial. Frente a isso, Moran questiona: "Mas por que vinte e não trinta ou cinquenta por cento? No Brasil temos o limite dos vinte por cento. [...] Outros países estão implantando o ensino semipresencial ou blended learning sem limites legais" (MORAN, 2005b, p. 2).

METODOLOGIA

Para se atingir o objetivo expresso deste artigo, optou-se pela seguinte metodologia:

a) Identificação do objeto de estudo – nessa etapa foram identificados e selecionados os cursos de Comunicação Social da Universidade Metodista de São Paulo que adotam, em seus projetos pedagógicos, disciplinas semipresenciais.

b) Coleta de dados – foram aplicados questionários aos professores de disciplinas semipresenciais desses cursos, com o objetivo de identificar as TICs utilizadas.

c) Análise dos dados – os dados coletados foram analisados à luz do panorama teórico com o objetivo de contrapor as experiências identificadas em campo às asserções da literatura especializada.

RESULTADOS

Foram identificadas 31 disciplinas semipresenciais nos cursos de comunicação da Universidade Metodista de São Paulo, conforme tabelas a seguir:

RTV e Internet	
Semestre	Módulo
1º.	Comunicação, mídias e narrativas
2º.	Teoria e Processo da Comunicação
	Comunicação, sociedade e modernidade
3º.	Comunicação, arte e cultura
4º.	Comunicação, história e sociedade
	Laboratório de Imagem e Som

Comunicação Mercadológica	
Semestre	Módulo
1º.	Comunicação, mídias e narrativas
2º.	Teoria e Processo da Comunicação
3º.	Comunicação, arte e cultura
4º.	Comunicação, história e sociedade
5º.	Planejamento promocional
	Criação promocional
6º.	Projeto experimental – TCC
Publicidade e Propaganda	
Semestre	Módulo
1º.	Comunicação, mídias e narrativas
2º.	Teoria e Processo da Comunicação
3º.	Comunicação, arte e cultura
	Comportamento do consumidor
4º.	Comunicação, história e sociedade
5º.	Planejamento estratégico
6º.	Comunicação publicitária na saúde
7º.	Projetos experimentais e monografia
Relações Públicas	
Semestre	Módulo
1º.	Comunicação, mídias e narrativas
2º.	Teoria e Processo da Comunicação
3º.	Comunicação, arte e cultura
	Técnicas e instrumentos de comunicação
4º.	Comunicação, história e sociedade
	Planejamento e gestão de programas de RP
5º.	Ética e mídia na opinião pública

6º.	Análise do cenário organizacional para RP
	Empreendedorismo em relações públicas
	RP e suas interfaces com a linguagem e técnica jornalística
7º.	Anteprojeto de relações públicas
	Relações públicas no setor governamental
	RP e programas globais de comunicação
8º.	Desenvolvimento de projeto experimental em RP
Jornalismo	
Semestre	Módulo
1º.	Comunicação, mídias e narrativas
	História do jornalismo
2º.	Teoria e Processo da Comunicação
	Assessoria de comunicação
3º.	Comunicação, arte e cultura
	Temas contemporâneos
4º.	Comunicação, história e sociedade
	Crítica da mídia
5º.	Jornalismo especializado
6º.	Produção autoral

Foram identificados 18 docentes que assumem essas disciplinas. Desses, 11 responderam a um questionário que buscava identificar a) quais são as tecnologias utilizadas, b) se os professores produzem conteúdo para essas plataformas e c) se há a prática de remeter para outros conteúdos (links).

Em relação a), foi colocada a seguinte questão:

Que plataformas e tecnologias utiliza em disciplinas semipresenciais?

1 – Ambientes virtuais providos pela instituição de ensino

e-mail

Chat

Fórum

Lista de discussão

Blogs

Livro eletrônico/artigos digitalizados

Audiovisual on-line

2 – Ambientes virtuais de livre acesso

e-mail

Instant Messenger (MSN, ICQ, Gtalk etc.)

Redes sociais (Twitter, Facebook, Orkut etc.)

Fóruns

Lista de discussão

Blogs

Livro eletrônico/artigos digitalizados

Audiovisual on-line

Em relação a b), foi colocada a seguinte questão:

Produz conteúdo para essas plataformas?

Não

Sim

Fóruns

Lista de discussão

Blogs

Livro eletrônico/artigos digitalizados

Audiovisual on-line

E em relação a c), foi colocada a seguinte questão:

Utiliza links para conteúdos externos?

Não

Sim

Fóruns

Lista de discussão

Blogs

Redes sociais (Twitter, Facebook, Orkut etc.)

Livro eletrônico/artigos digitalizados

Audiovisual on-line

A partir dessas questões, foram gerados os seguintes dados:

a) Tecnologias utilizadas

Entre as oito possíveis tecnologias constantes no questionário – e-mail, instant messengers (MSN, ICQ, Gtalk etc.), redes sociais, fóruns, lista de discussão, blogs, artigos digitalizados e audiovisual on-line – destacam o e-mail, sendo utilizado por 91% dos docentes, e os artigos digitalizados e audiovisual on-line, utilizados por 64% dos respondentes.

Tecnologia	Quantidade	%
AVA	8	73
e-mail	10	91
Instant messengers	2	18
Redes sociais	2	18
Fóruns	4	36
Lista de discussão	2	18
Blogs	1	9
Artigos digitalizados	7	64
Audiovisual on-line	7	64
Outros	0	0

b) Produção de conteúdo

Todos os 11 docentes responderam que produzem conteúdo para o trabalho em disciplinas semipresenciais. Entre as tecnologias utilizadas para a produção de conteúdo, destaca-se novamente o e-mail (73%) e os artigos digitalizados (55%).

Tecnologia	Quantidade	%
e-mail	8	73
Fóruns	2	18
Lista de discussão	2	18
Blogs	2	18
Artigos digitalizados	6	55
Audiovisual on-line	2	18
Outros	2	18

c) Prática de hyperlink

Todos os 11 docentes responderam que, em sua prática pedagógica em disciplinas semipresenciais, selecionam conteúdos não produzidos por eles próprios e disponíveis na web e fazem referência a eles por meio de hyperlinks. Nessa prática, destacaram-se conteúdos audiovisuais publicados on-line (64% dos docentes afirmaram linkar esse tipo de conteúdo) e, novamente, artigos digitalizados (55%).

Tecnologia	Quantidade	%
e-mail	6	55
Fóruns	2	18
Lista de discussão	2	18
Blogs	5	45
Artigos digitalizados	6	55
Audiovisual on-line	7	64
Outros	2	18

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados recolhidos em campo, e à luz da fundamentação teórica, esta pesquisa conclui que as práticas pedagógicas que surgem com o uso de TICs nas disciplinas semipresenciais dos cursos de comunicação da Universidade Metodista de São Paulo são de interação reduzida – há predomínio de tecnologias que pouco favorecem a interação entre alunos e professores e entre alunos e alunos (artigos digitalizados), ou que pouco ampliam a abrangência dos possíveis interagentes (e-mail), em comparação a tecnologias que favorecem interações mais profundas tanto vertical quanto horizontalmente (listas de discussão, fóruns, blogs).

Essa tendência é claramente representada no item b) (Produção de conteúdo), no qual apenas dois dos 11 respondentes afirmam utilizar fóruns, listas de discussão e blogs. Essas tecnologias, com as redes sociais (tecnologia utilizada também por somente dois dos respondentes), são as que possibilitam uma maior interação entre os usuários. Toda a participação dos usuários fica registrada para consultas posteriores, e pode receber respostas imediatas (fóruns, listas e redes sociais), ou comentários (blogs), e essas possibilidades como que propiciam para alunos e docentes um “histórico” das atividades desenvolvidas. Além disso, pelo caráter pú-

blico dessas interações, há uma maior possibilidade de desenvolvimento de sentimento de grupo e pertença entre os alunos.

Outro dado que sugere uma pouca utilização do potencial interativo das TICs surge no item c) – Prática de hiperlink. Remeter o leitor a outros conteúdos através de links é uma atividade que propicia maior contextualização do assunto original, e o insere em outros diálogos, outras conversas – outras interações. Mas os dados levantados apontam para uma subutilização desse recurso, já que a maior prática de hiperlink (64%) está relacionada ao “Audiovisual on-line”, as demais tecnologias sendo *lincadas* com frequências muito menores.

Por fim, a “Produção de conteúdo” também aponta para uma predominância de tecnologias pouco propícias para a interação. Se, por um lado, todos os 11 respondentes afirmam produzir conteúdo para a parte a distância das disciplinas semipresenciais que assume, a grande maioria o faz através de e-mail e artigos digitalizados. O último não permite nenhum tipo de interação, e o primeiro, se permite, o faz de forma limitada.

Como sugestões, apontaríamos para a necessidade de ampliar a utilização das tecnologias mais interativas, notadamente blog e redes sociais, e para uma maior produção de conteúdo próprio nessas tecnologias. Aliado ao uso já presente das tecnologias menos interativas, tal prática poderia facilitar a formação de sentimento de grupo entre os alunos, aumentando a interação e contribuindo para um processo ensino-aprendizagem mais efetivo.

REFERÊNCIAS

GARRISON, D. Randy; VAUGHAN, Norman D. **Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles and Guidelines**. San Francisco: John Wiley & Sons. 2008.

JOHNSON, Steven. **Cultura da Interface – Como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. In: **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**. Lisboa: nº. 3, mai./ago. de 2007. Disponível em <http://www.cfmbm.info/moodle/file.php/5/apresentacao/documentos/leituras/sisifo03PT03.pdf>

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus. 2005.

MORAN, José Manuel. **O que é educação à distância**. Disponível em

http://www.fluxos.com/aulas/TEXTOSIMGS/COMUNICACAO/Moran_QUE_É_EDUCAÇÃO_A_DISTÂNCIA.pdf

MORAN, J. M.; ARAÚJO FILHO, M.; SIDERICOUEDES, O. **A ampliação dos vinte por cento à distância**. Trabalho apresentado no XII Congresso Internacional da ABED. São Paulo: ABED, maio de 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/>

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-moderno: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus. 2003.

SINGH, Harvey. Building Effective Blended Learning Programs. In: **Issue of Educational Technology**. Vol. 43, nº. 6, p. 51-54, nov./dez. 2003. Disponível em <http://old.jazanu.edu.sa/deanships/e-learning/images/stories/B.pdf>

O DESAFIO DA CENOGRAFIA VIRTUAL NA DOCÊNCIA EAD: UMA ABORDAGEM DA CENOGRAFIA VIRTUAL E SUAS INOVAÇÕES PARA O ENSINO

Guilherme Bravo Alves

RESUMO

O artigo inicia com uma visão histórica da Cenografia Virtual, abordando sua ascensão no mercado audiovisual mundial e nacional. A seguir apresenta definições da Cenografia Virtual, seus principais recursos e possibilidades no ensino a distância. Mostra os componentes técnicos necessários para a viabilização da tecnologia, focando nos hardwares e softwares específicos utilizados pela empresa ORAD, que, em parceria com a Universidade Metodista de São Paulo, busca implementar suas soluções também no mercado educacional. A partir daí, traz uma reflexão pessoal acerca das impressões do autor ao assistir a uma teleaula transmitida nos Estúdios de RTV da Universidade Metodista de São Paulo, uma vez que participou de toda a implantação do sistema, e acompanha sua utilização na exibição de teleaulas e na criação de produtos institucionais. As conclusões sugerem uma reflexão mais profunda acerca dos desafios inerentes a essa tecnologia por parte dos professores que a utilizam.

Palavras-chave: Cenografia Virtual; ORAD; EAD; tecnologia.

INTRODUÇÃO

A Cenografia Virtual ocupa cada vez mais espaço em emissoras de todo o mundo. Desde 1998, na sua apresentação na feira de tecnologia Broadcast & Cable,¹ continuamos a observar a presença dessa tecnologia em emissoras como Globo, SBT, Bandeirantes, Record e outras retransmissoras espalhadas pelo Brasil. Programas televisivos como Globo Repórter, Fantástico, Jornal da Record, Jogo Aberto, Brasil Urgente, além de inserções jornalísticas em emissoras como BBC e CNN, têm utilizado a tecnologia como forma de inserção de dados em tempo real (CARDOSO). Como exemplos, podemos citar a cobertura de eleições, previsão do tempo ou até mesmo a situação do trânsito em determinada região. A Cenografia Virtual ganha espaço pelas suas facilidades, já que não é necessária mão

¹ Feira de Tecnologia que acontece anualmente em São Paulo-SP.

de obra para a construção de cenários, nem material físico como madeira e ferramentas em geral.

Tal tecnologia é baseada no conceito de Realidade Virtual. Um ambiente totalmente feito por computadores, que pode ou não ser completado por cenários ou elementos reais, onde um fundo físico, geralmente da cor azul ou verde, é substituído por uma composição de imagens gráficas criadas por meio de softwares 3D. Como diz John Vince:

A Realidade Virtual consiste na utilização de computadores para a criação de imagens e ambientes 3D, que permitem a uma pessoa navegar e interagir de forma imersiva ou não. A navegação implica a habilidade de mover-se e explorar características dos cenários 3D, como por exemplo, criar um objeto, movê-lo, examinando as suas particularidades. Enquanto que interagir é a possibilidade de interferir no que acontece, ou seja, a habilidade de selecionar e mover objetos, tal como mover uma cadeira ou abrir uma porta; já a imersão consiste no aumento da sensação de presença do mundo virtual (VINCE, 2004 *apud* AMADO, 2007, p. 6).

AS CARACTERÍSTICAS E VANTAGENS DA CENOGRAFIA VIRTUAL

No cenário virtual, é possível incluir objetos virtuais na cena e, com um ensaio prévio, criar a ilusão de que o ator está interagindo com eles. Os movimentos de câmera (pan,² zoom³ e travelling⁴), que não eram possíveis de se conseguir no *chroma-key*,⁵ fazem um cenário virtual parecer real.

As imensas fábricas de cenário começam a dar lugar a pequenas salas informatizadas, os estúdios de televisão reduzem seu espaço, estrutura física e pessoal. Os setores de cenotécnica e maquinaria, responsáveis pela construção e instalação do cenário, podem ser substituídos. Aos poucos, softwares como o 3D Studio Max, Maya e outros ocupam o espaço que antes era da madeira, dos revestimentos e tintas.

O cenário virtual se apresenta como uma possibilidade viável, pois ao mesmo tempo em que faz a composição dos atores ou apresentadores, como os cenários tradicionais, vem resolver o problema da área física do estúdio que, em algumas emissoras, se apresenta como empecilho para

² Panorâmica ou panning, movimento feito com a câmera horizontalmente, geralmente em velocidade lenta, de um lado para o outro. Normalmente, usa-se um tripé ou monopé (BAPTISTA, 2000).

³ Movimento de aproximação ou afastamento da imagem a partir da convergência de lentes de uma câmera (BAPTISTA, 2000).

⁴ Movimento lateral feito normalmente com o auxílio de trilhos (BAPTISTA, 2000).

⁵ Será explicado mais à frente neste artigo.

os cenógrafos, além de se mostrar mais prático e rápido no momento da criação, produção, manutenção, transporte, instalação e armazenamento, acrescido a isto, o menor custo com material e mão de obra.

Os cenários virtuais adicionam impacto em programas de informação, esporte, eleições, programas infantis e meteorologia. Com um cenário virtual o mesmo estúdio/espço pode ser usado para todas as produções, aumentando a rentabilização de ambientes, abrindo portas a uma ilimitada criatividade e imaginação na concepção dos espaços de produção.

CHROMA KEY E CENOGRAFIA VIRTUAL

Entende-se por Chroma Key o processo de “keying” de imagens para gerar imagens sobrepostas, onde o recorte da imagem a ser “colada” sobre a outra se baseia em uma cor específica dessa imagem. Após escolhida, essa cor é tornada transparente em cada pixel da imagem onde a mesma estiver sendo empregada.

Porém, existe um problema: como a imagem de fundo é fixa, não existe alteração do seu tamanho ou posicionamento de acordo com a movimentação da câmera.



Figura 1: Quadros (fotorgramas) extraídos do Jornal da Metodista.

Fonte: Estúdios de RTV – Universidade Metodista de São Paulo.

Como se pode observar, o fundo virtual é o mesmo, ou seja, mesmo com a alteração do plano de câmera da apresentadora, o fundo permanece do mesmo tamanho e na mesma posição.

A Cenografia Virtual traz um ambiente virtual, onde um processo de keying também acontece, porém o fundo (background) é deslocado em função dos movimentos e corte das câmeras.



Figura 2: Quadros (fotogramas) extraídos do vídeo de demonstração da ORAD – Mastering Videographics.

Fonte: Fornecido em treinamento realizado em março de 2009.

Neste caso, o fundo também se movimenta, dando a impressão de realismo do cenário que, na verdade, é gráfico. Além disso, também podemos acrescentar elementos reais ao cenário, como mesas, cadeiras etc.



Figura 3: Quadro (fotograma) extraído do vídeo de demonstração da ORAD – Mastering Videographics.

Fonte: Fornecido em treinamento realizado em março de 2009.

Aqui, a mesa e as cadeiras são reais, enquanto o fundo e o chão são virtuais.

A Cenografia Virtual também possibilita maior interatividade, devido à alta qualidade de processamento gráfico e a inserção de animações, logos e vídeos em tempo real, além de caracteres como créditos, informativos etc.



Figura 4: Quadro (fotograma) extraído do vídeo de demonstração da ORAD – Mastering Videographics.

Fonte: Fornecido em treinamento realizado em março de 2009.

COMO FUNCIONA A CENOGRAFIA VIRTUAL?

Como já foi mencionado, a Cenografia Virtual é baseada no recorte Chroma Key de um fundo uniforme (verde ou azul), porém o fundo movimenta-se de acordo com a movimentação da câmera. Isto acontece graças a um processo denominado “tracking”, que pode ser realizado de diversas formas, e que iremos abordar mais adiante.

Outra característica importante é a possibilidade da inserção de gráficos e imagens em tempo real, tanto no próprio cenário como em overlays sobrepostos nos objetos e/ou personagens reais da cena. Para isso, trabalhamos utilizando camadas de visualização.

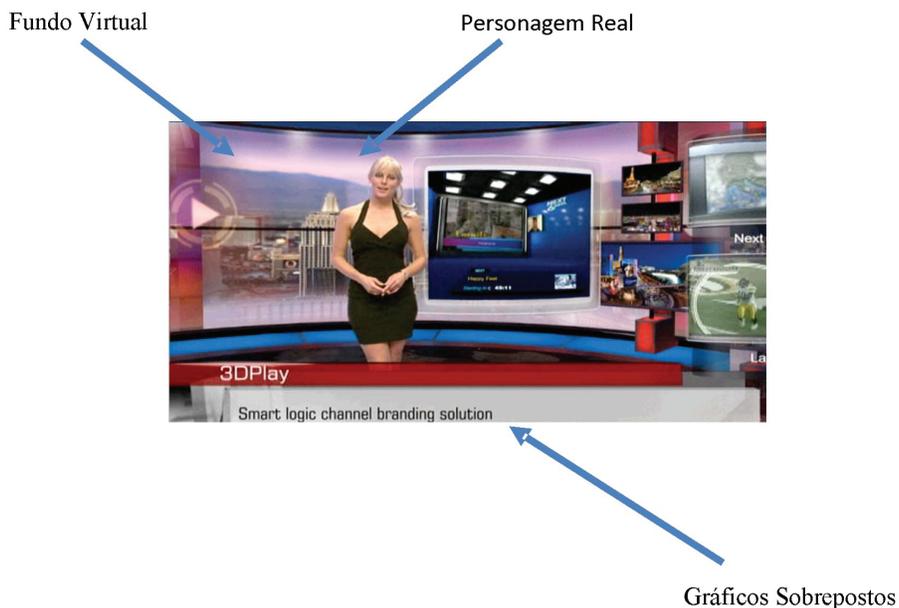


Figura 5: Quadro (fotograma) extraído do vídeo de demonstração da ORAD – Mastering Videographics.

Fonte: Fornecido em treinamento realizado em março de 2009.

Sendo assim, chamamos o Fundo Virtual de Background, o Personagem Real de Foreground e os gráficos sobrepostos de Overlay.

Além disso, também temos os objetos de cena, que podem ser virtuais ou reais. Por exemplo, uma mesa ou cadeira, ou uma tela com um link ao vivo ou um vídeo qualquer. Ainda se tratando de inserções virtuais, como telas e textos, os elementos podem ser animados e interativos, trazer dados externos como indicadores econômicos, informações gerais ou o número de votos de uma eleição.

Cabe ressaltar que o fundo virtual também pode ser desfocado, o que dá ainda mais a impressão de realismo na imagem, como mostra a figura a seguir:



Figura 6: Quadro (fotograma) extraído do vídeo de demonstração da ORAD – Mastering Videographics.

Fonte: Fornecido em treinamento realizado em março de 2009.

TIPOS DE TRACKING

Hoje, existem basicamente três tipos de cenografia virtual utilizados no mercado. Em todos o cenário onde está o apresentador é pintado de azul ou verde, e o fundo é substituído pelo cenário virtual. A diferença está no modo que acontece o tracking, responsável pela realidade do cenário virtual utilizado. No primeiro tipo, a câmera possui um conjunto de equipamentos, compostos por sensores na lente e cabeças de tripé sensorizadas, que transmitem ao computador informações de sua movimentação e da lente da câmera. No segundo método, no fundo do cenário (background) são adicionadas faixas horizontais e verticais, que transmitem ao computador dados matemáticos que calculados informam a movimentação da câmera em seu próprio eixo, ou seja, movimentos de panorâmica, tilt,⁶ foco e zoom. O sistema interpreta esses dados e movimenta o cenário usando-os como referência. “A vantagem desse sistema é que dispensa o dispositivo tracking, de forma que a câmera pode ser usada até na mão. O problema é que, quando o plano é muito fechado, como num close-up, o sistema não ‘enxerga’ a parede e perde o referencial” (CALVENTE, IBID., p. 38 *apud* CARDOSO, 2002). O terceiro tipo consiste na captação da imagem real pelo computador e sua alteração com o cenário criado

⁶ Movimento efetuado com a câmera verticalmente, geralmente em velocidade lenta e com a utilização de um tripé ou monopé.

em softwares. Essa tecnologia dispensa o uso de equipamentos adicionais tanto na câmera quanto no cenário real, porém existe um redimensionamento da imagem real, que pode dar a impressão de que o apresentador está na verdade em 2D, e não em 3D como nos outros dois casos.

Um dos mais tradicionais é o que usa faixas horizontais e verticais pintadas da mesma cor (porém em tonalidades diferentes) no fundo do cenário. Tais faixas são chamadas de Grid. O Grid é responsável por fornecer ao computador os pontos de trackeamento. Para um correto funcionamento do Grid, o mesmo deve ser corretamente posicionado e colado em uma superfície plana, além de ter uma iluminação absolutamente uniforme. Isso porque o Grid fornece dados logarítmicos ao sistema, assim como um código de barras. Esses códigos são interpretados pelo computador e transformados em dados que movem os gráficos de acordo com a movimentação da câmera.

O Grid possui um ponto "o", que é determinado no momento da instalação de toda a plataforma. Essa configuração é feita somente uma vez e não é aconselhável alterá-la, a menos que haja uma manutenção de todo o sistema.

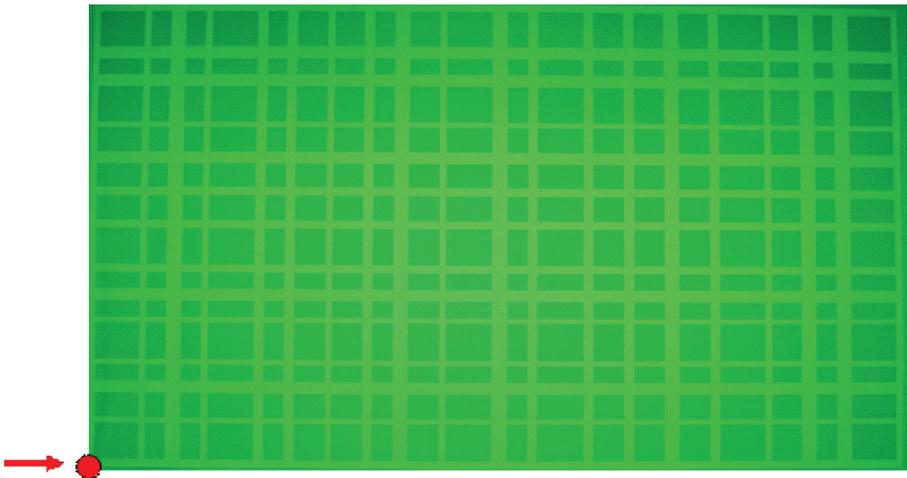


Figura 7: Fotografia tirada do estúdio B da Universidade Metodista de São Paulo.
Fonte: Arquivo próprio.

O ponto "o" (Zero) determina por onde o cenário será *trackeado*, a partir dos eixos tridimensionais X, Y e Z. É a partir dele que o sistema calcula o posicionamento correto do cenário de acordo com o estúdio real. Portanto, é necessário que, ao se criar um cenário virtual, esse ponto

seja levado em consideração. No entanto, necessita que pelo menos 10% dele esteja sendo captado pela câmera, além de que a iluminação seja suficiente para a perfeita leitura do computador.

HARDWARE

Embora existam diversas tecnologias de cenografia virtual no mercado audiovisual, quero aqui abordar mais especificamente alguns dos equipamentos usados pela empresa ORAD, uma das principais desenvolvedoras da tecnologia no mundo.

VDI: O VDI (Video Digital Interface) é o equipamento responsável por atribuir uma identificação ao sinal de cada câmera que é escolhida pelo diretor. Por meio dele o sistema também transmite a informação (dados) de *trackeamento* do Grid;

DVP: O DVP (Digital Video Processor) é o computador responsável por receber as informações de *trackeamento* do VDI e processá-las em tempo real. Recebe o sinal de corte limpo (clean cut) do Switcher⁷ e faz o cálculo do posicionamento que o cenário terá em função do posicionamento da câmera (x, y, z, zoom, pan e tilt);

HDVG: O HDVG (High Definition Video Graphics) é o “coração” de todo o sistema. É ele que recebe as informações de *trackeamento* do DVP, além do sinal de vídeo escolhido pelo Switcher, que também passa pelo DVP. Dele também é gerada a saída dos gráficos, seja atrás do apresentador (foreground) ou na frente do apresentador (overlay). O HDVG fornece dois sinais de vídeo: Fill e Key, onde Fill é a imagem sem o canal Alpha⁸ e o Key é uma imagem PB que representa o próprio canal Alpha, ou pode também processar e realizar o Chroma Key internamente, fornecendo um sinal já “mixado”. O HDVG pode ter até 12 entradas de vídeo em SD, dependendo da configuração do sistema. Ou seja, pode-se inserir todos esses sinais em diferentes momentos ou até ao mesmo tempo em um mesmo cenário virtual.

SOFTWARES

Faço aqui um apanhado geral com relação a alguns softwares que podem ou em alguns casos devem ser utilizados na criação e manipulação de um cenário virtual.

⁷ Dispositivo controlador de câmeras, operado por um diretor de imagens. Nele é possível escolher qual fonte de sinal será utilizada.

⁸ Canal de transparência da imagem.

- *3D Studio Max, Maya e Cinema 4D*: conhecidos mundialmente na criação e animação de cenários e personagens em 3D, esses softwares também são utilizados na confecção de cenários virtuais para a televisão. Permitem que sejam criadas formas geométricas diversas que juntas formam elementos que compõem um cenário virtual. Cada elemento é tratado de forma independente, o que possibilita a utilização de diferentes texturas, cores e até mesmo outros objetos que podem ser mesclados com tais formas;
- *3Designer*: software criado pela ORAD, obrigatório para a intermediação dos cenários que utilizam o sistema da empresa. Nele também é possível criar cenários, porém possui algumas limitações quanto a luzes virtuais e modelagem de elementos. O *3Designer* também exibe os cenários que são nele importados (*3D Studio Max, Maya* ou *Cinema 4D*) ou criados. Pode-se criar animações dos elementos e programar para que essas animações sejam disparadas posteriormente pelos softwares específicos de exibição. Possui uma grande biblioteca com figuras, formas geométricas e textos, além de formas complexas e animações já pré-confeccionadas para a utilização imediata;
- *Maestro*: é um exibidor de cenários e elementos virtuais em forma de playlist.⁹ Cada elemento (cenário, elementos animados, overlays) é exibido de forma sequencial. O software permite uma integração com um banco de dados externo, uma planilha de dados ou até mesmo dados oriundos de uma plataforma SQL,¹⁰ como votos de uma eleição presidencial ou estadual, por exemplo;
- *3DPlay*: funciona de forma semelhante ao *Maestro*, porém aleatória. Cada elemento pode ser inserido randomicamente sem a necessidade de criar uma playlist. Também permite uma integração com banco de dados externo. Sua interface gráfica é extremamente amigável e intuitiva, o que possibilita uma maior interação por parte do usuário;
- *Pager Editor*: este software faz-se necessário quando o *Maestro* é utilizado. Cada elemento ou animação deve ser previamente preparado para a exibição. Funciona basicamente na construção de páginas que serão interpretadas pelo *Maestro*, *futuramente*.

⁹ Sequência de eventos que serão inseridos em uma programação audiovisual.

¹⁰ Plataforma padrão de Banco de Dados.

O CENÁRIO VIRTUAL E O EAD

No meio educacional, a Universidade Metodista de São Paulo é pioneira na utilização da Cenografia Virtual em produções acadêmicas e institucionais. Para isso, firmou um acordo com a ORAD, uma das principais produtoras de sistemas de Realidade Virtual do mundo, para a formação de mão de obra especializada na área de cenografia virtual, extremamente carente no país.

Atualmente, existem algumas instituições de ensino que usam a cenografia virtual para as aulas de Ensino a Distância (EAD). A Universidade Metodista de São Paulo é uma delas.

Como encarregado dos Estúdios de Rádio e TV dessa instituição, participei das etapas de implantação da tecnologia e hoje supervisiono e oriento os operadores para uma correta operação e funcionamento dos equipamentos que envolvem esse processo. Existem hoje oito cenários que são utilizados nos cursos de Administração, Gestão de RH, Teologia, Letras, Pedagogia, Ciências Sociais, Marketing, Gestão de Pequenas e Médias Empresas, Gestão Financeira, Filosofia e Gestão Ambiental.

Posso dizer que tudo ainda é novo para a totalidade dos envolvidos, inclusive para os professores que ali ministram suas aulas. Alguns professores ainda preferem usar o púlpito²¹ como apoio e mudança de slides durante a teleaula, e outros já usam um equipamento chamado “presenter”, que permite a mudança dos slides de apresentação remotamente. Tal recurso permite certa mobilidade ao professor, que pode caminhar pelo estúdio, dando a real impressão de estar em uma sala de aula virtual.

Cada cenário possui uma tela virtual onde podem ser exibidos os slides da aula ou ainda os vídeos que são utilizados para ilustrar o conteúdo. O professor tem a possibilidade de interagir com o cenário, explicando partes do slide, como fotos ou gráficos, ou apontar elementos dentro do slide ou vídeo que o auxiliem no ensino. Além disso, a tecnologia da cenografia virtual permite que tais elementos, como gráficos, números, fotos, ou quaisquer itens possam ser inseridos na totalidade do cenário, como forma de dinamizar a transmissão do conteúdo.

O professor não deve ser considerado como um apresentador de TV, ou um âncora de telejornal. Diante dessa realidade, até que ponto deve-se exigir do professor uma postura comunicativa de acordo com o padrão televisivo? Devemos lembrar que a teleaula não é um programa de televisão, mas simplesmente uma aula transmitida por meios semelhantes

²¹ Tribuna onde pregam os sacerdotes nos templos. <http://www.dicio.com.br/pulpito>

a esse. Portanto, o uso da Cenografia Virtual deve ajudar o professor e o aluno a transmitirem o conteúdo proposto, a dialogarem sobre os assuntos expostos em aula. Essa possibilidade torna-se possível na medida em que os envolvidos dedicam seus esforços para que o aluno assista à aula de uma forma agradável e harmoniosa.

Por outro lado, é também preciso levar em consideração que o aluno assiste a teleaula na maioria das vezes por meio de uma projeção em uma sala de aula para pelo menos 30 pessoas. Logo, tal imagem deve ser interessante o suficiente para contribuir que o aluno seja “atraído” pela imagem que, com o conteúdo e a didática do professor, a aula seja maximamente absorvida.

Sempre penso que a teleaula deve levar ao aluno a sensação de que ele esteja dentro de uma sala de aula real, mesmo que o professor e a estrutura estejam a milhares de quilômetros de distância. Por isso, acredito que os cenários virtuais desenvolvidos devem partir deste princípio: o de trazer a realidade de uma maneira virtual, aproveitando-se da inovação tecnológica que isso proporciona.

A Universidade Metodista de São Paulo possui desde novembro de 2010 um Núcleo de Produção 3D, vinculado à Faculdade de Comunicação. Os cenários desenvolvidos para os cursos foram feitos ou adaptados a partir desse departamento, que ainda está em fase de implantação e expansão. Oitenta por cento dos cursos já possuem um cenário próprio, porém o projeto é que os cenários sejam constantemente adaptados para uma aula específica, com animações, grafismos e elementos que contribuam para a realização de uma teleaula rica em detalhes dentro do conteúdo ministrado.

Do ponto de vista acadêmico, considero que cada aula deve ter a sua “estratégia de marketing”, de modo que o professor deva manter o aluno atento à sua aula a todo instante. Evidente que isso é mais complicado quando falamos em teleaula, onde a única coisa que o professor vê são câmeras, equipamentos de iluminação e um ou dois operadores de câmera que estão dentro do estúdio.

O perfil do professor EAD é bastante diversificado. Isso devido obviamente à sua área de atuação. Pude testemunhar uma ocasião em que um professor de Marketing, sempre considerado inovador na forma de apresentar suas aulas, ministrou uma aula no curso de Ciências Sociais, da mesma maneira que a anterior. Imediatamente o professor auxiliar (que recebe informações do polo via internet) notou a insatisfação dos alunos

que apresentaram dificuldade no entendimento do conteúdo ministrado. Portanto, além da construção do cenário, o professor também deve procurar adaptar o seu conteúdo para cada curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia não cessa de aumentar a sua capacidade de contribuição para a sociedade. Hoje, encontramos diferentes tecnologias em todas as áreas de atuação, desde a indústria, educação e, obviamente no mercado audiovisual.

Acredito que o uso correto da Cenografia Virtual no EAD deve ser uma preocupação constante por parte de todos os envolvidos no processo. O ensino precisa manter um contato estreito com a tecnologia. De uma maneira mais específica, é necessário um trabalho constante com os professores para que saibam usar a tecnologia como auxílio na transmissão de conteúdo. Além disso, que ela contribua para uma verdadeira dialogicidade, onde o aluno tenha uma possibilidade maior de interação com o professor. Basta imaginar como seria o professor poder enxergar os alunos dentro do cenário virtual, ou mesmo assistir a uma apresentação de trabalhos em uma tela virtual, ou ainda receber um vídeo ou texto diretamente no cenário virtual que está sendo utilizado.

Não se pode esquecer aqui a grande parcela de contribuição que deve existir por parte do professor que, na minha opinião, deve ser o primeiro a se interessar em reformular seu *habitus* disciplinar em função das novas tecnologias (FREIRE, 2008).

REFERÊNCIAS

AMADO, AEP, Avaliação de Usabilidade de Ambientes de Realidade Virtual e Aumentada, Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007 p. 6, retirado da internet em 28 de agosto de 2011, <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/Teses/2008000403>

BAPTISTA, Eduardo, 2000, acessado em 16 de setembro de 2011. Disponível em <http://www.fazendovideo.com.br/vtsup.asp#pan>

BAPTISTA, Eduardo, 2000, acessado em 16 de setembro de 2011. Disponível em <http://www.fazendovideo.com.br/vtlen.asp>

CARDOSO, João Batista. O Cenário Virtual Televisivo: Uma Forma Específica de Representação Cenográfica, Revista IMES, p. 34-35, jul./dez. 2002.

CARDOSO, João Batista. A Cenografia Virtual na Televisão Brasileira, s. d. Disponível em <http://www.pucsp.br/~cimid/2com/cardoso/cap1.htm>, acessado em 28 de agosto de 2011.

DICIONÁRIO on-line de português, s. d, acessado em 16 de setembro de 2011. Disponível em <http://www.dicio.com.br/pulpito>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 47. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2008.

A ESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL SOCIAL NO ENSINO

João Gremmelmaier Candido

RESUMO

O presente artigo é um estudo teórico a respeito dos possíveis caminhos convergentes entre as propostas de dois sociólogos contemporâneos, Bernardo Kliksberg e Anthony Giddens, e as visões de educadores sobre o papel do professor e do aluno. As teorias do capital social surgiram como reação a uma série de mazelas sociais. Apesar dessas disfunções, os sujeitos desse capital podem ter esperanças de trilhar diferentes caminhos para atingir o objetivo da educação acessível (sempre lembrando a limitação de que esses sujeitos não são totalmente agentes das situações que acontecem). Nossa proposta estabelece-se no âmbito metodológico da “compreensão” (com seus alcances e limites), os quais, no caso de Kliksberg, esbarram em seu viés de demasiada ênfase sociológica. Trabalha também com a reconhecida dificuldade de aplicação metodológica da teoria da estruturação de Giddens, pautada por uma crítica à mesma por meio da exposição do conceito de *voz média*.

Palavras-chave: Estruturação; Capital social; Cultura; Sociedade; Ensino.

INTRODUÇÃO

Desde 1983, quando Anthony Giddens publicou sua teoria da estruturação – e nada obstante tentativas que se seguiram,¹ os estudiosos têm afirmado a dificuldade na aplicação empírica dessa proposição. Além do mais, o alto grau de abstração que ela demanda também torna difícil a sua associação com qualquer metodologia de pesquisa conhecida. Em tais circunstâncias, a abordagem de Giddens pode ser entendida no catálogo das teorias que dificilmente admitem verificação empírica.

¹ A este respeito, veja a seleção de estudos que utilizam a teoria da estruturação em sua investigação das interações entre TI e organização feita por POZZEBON, Marlei e PINSONNEAULT, Alain. Challenges in Conducting Empirical Work Using Structuration Theory: Learning from IT Research. In: *Organization Studies* 26.9 (2005): 1353-1376.

O que se segue pelas páginas subsequentes tem caráter de ensaio, isto justamente porque não é conclusivo, mas busca ser uma leitura dos pressupostos do capital social e da cultura de Bernardo Kliksberg por meio da lente estruturacional de Giddens. Kliksberg é economista social e atua como conselheiro de diversos órgãos internacionais, como ONU, UNESCO, UNICEF e tem especial preocupação com o desenvolvimento ético da economia dos países latino-americanos, com críticas à pobreza dessa população, causada pela corrupção de seus governos.

A educação é, hoje, uma área influenciadora e influenciável. Desta forma, ela é diretamente afetada pela teoria social de Giddens e pelo Capital Social de Kliksberg, pois as relações entre os sujeitos históricos estão repercutindo, consciente e inconscientemente, dentro dos ambientes de aula, sejam virtuais ou presenciais.

Para tanto, este *paper* está estruturado da seguinte maneira: (a) uma apresentação do tema do capital social e da cultura em Kliksberg; (b) uma exposição da teoria da estruturação de Giddens, com uma crítica à sua atividade; (c) uma discussão das possibilidades convergentes nos dois estudos para a educação e (d) abertura de possíveis questões e/ou verificação de implicações por esta tentativa de aproximação.

KLIKSBERG, O CAPITAL SOCIAL E A CULTURA

Kliksberg (2000) reflete acerca do que é política social e o que constitui a vida cotidiana, fazendo um estudo da situação social em diversos países da América Latina (AL), procedendo a uma comparação com as condições que podem ser encontradas internacionalmente e evidenciando as falhas nos debates e ações que ocorrem e atrasam o desenvolvimento desse campo na AL. Ele sugere alternativas renovadoras, indicando que é possível ter esperança na superação das diferenças encontradas, desde que o poder público-político atenda a algumas solicitações de viabilidade.

Segundo ele (2000), existem quatro formas básicas de se pensar o capital: o natural, que pode ser formado pelos recursos naturais disponíveis; o construído, normalmente gerado pelo ser humano para atender às suas necessidades de controle e capitalismo; o capital humano, identificado pelo nível educacional, de saúde e nutricional de uma população; e o capital social, identificado por pesquisas recentes sobre desenvolvimento.

Kliksberg (2000) argumenta que o campo do capital social está imerso em controvérsias, ressaltando que para se chegar a uma definição de capital social é necessário pensar no clima de confiança existente entre os

membros participativos de uma sociedade, a capacidade que *esta* sociedade possui para gerar formas de cooperação e associação, a consciência cívica da mutualidade – onde as ações de um indivíduo influenciam as ações de outro, para o bem e para o mal – e, finalmente, a ética existente entre os participantes dessa sociedade.

Esse argumento também está presente em Putnam (2006), para quem o capital social é formado pelo nível de confiança existente entre os atores de uma mesma população, as regras de reciprocidade existentes e o nível de associação existente nessa sociedade. Para Putnam, a confiança deve atuar como elemento apaziguador de conflitos emergentes, onde o indivíduo pode, despreocupadamente, deixar a sua residência destrancada, pois confia que o seu vizinho não a invadirá para roubá-lo. Trata-se das regras comportamentais para uma boa convivência, onde todos sabem, informalmente, que devem contribuir com seus deveres cívicos para que tenham uma boa convivência. A associação da sociedade indica a capacidade de articulação em favor de si mesma, por meio de cooperações ou redes, que suprem as necessidades econômicas ou sociais daquela comunidade.

Nessa linha, Kliksberg consegue identificar o alto índice de desenvolvimento econômico e os baixos níveis de criminalidade, corrupção e desigualdade existentes em países desenvolvidos como Noruega, Finlândia, Holanda e Canadá, que possuem enraizadas em sua cultura as características predominantes do capital social. Ele aponta a Costa Rica, na América Central, como referência para a América Latina neste sentido.

A Costa Rica possui pouco mais de três milhões e meio de habitantes, não possui petróleo ou outras riquezas/recursos naturais, mas possui uma sociedade com uma alta expectativa de vida, um sistema de saúde que atinge a 98% da população e um sistema educacional que garante a todos um nível de escolaridade significativo – gratuito, provido pelo governo. O alto investimento nas áreas de educação e saúde destaca-se como um dos principais diferenciais na atuação governamental do país, assim como leis que garantem a aplicação de 6% de seu PIB em projetos e investimentos nessas áreas. Ações como essa demonstram a grande evolução no capital social costa-riquenho que, por sua vez, são mal gastos e corrompidos. Hoje, as principais empresas mundiais de tecnologia estabeleceram-se na Costa Rica, pois esta possui uma população altamente escolarizada, como uma mini Silicon Valley (KLIKSBURG, 2000).

Os problemas tratados por Kliksberg (2000) apontam para a pobreza acentuada que é encontrada na grande maioria dos países da América

Latina, fomentada pelo crescente aumento da desigualdade de classes sociais, culminando claramente na “queda” de status da considerada classe média. Esta já pode ser claramente apontada como uma classe social com menor poder aquisitivo, pois se verifica que a grande maioria dos trabalhadores (ou da população economicamente ativa, por assim dizer) teve uma diminuição acentuada de sua renda, seja por demissões ocorridas, falta de capacitação exigida pelo mercado, ou outro aspecto socioeconômico.

Kliksberg é categórico ao afirmar que “há pobreza porque há desigualdade” (2000, p. 183). O crescimento da desigualdade duplicou a pobreza na região e ela se reflete em várias faces, que podem ser identificadas, primeiro, nas crianças e sua desnutrição, segundo nos “novos pobres”, pessoas que lutaram a vida toda para acumular algo e que perderam tudo em pouco tempo. Pode ser identificada também nas famílias, que estão ruindo com o impacto do desemprego e da pauperização dos recursos. E, finalmente, a pobreza está estampada na criminalidade. Não a criminalidade dos grupos organizados, mas a dos pequenos delitos e furtos – reflexos de uma população desesperada e desempregada.

A desigualdade econômica que diminui o capital social de uma região afeta diretamente a sua população com a consequente diminuição de seu desenvolvimento, de sua educação e de sua saúde. Neste sentido, Kliksberg (2000) apresenta alguns eixos para uma política social renovada, como: dar o papel fundamental para as políticas públicas e socioeconômicas (não deixá-las apenas como ideias não executadas); descentralização, participação e gerência social de excelência; gerar redes e alianças entre os interesses públicos, empresariais, sociais e toda a sociedade civil.

Kliksberg complementa o seu entendimento de Capital Social por meio de seu próprio entendimento de cultura. Como se nota mesmo de um rápido folheio de teóricos de diversas áreas, “cultura” não é um conceito facilmente definível e varia segundo o campo de estudos que o emprega.

Por vezes suposto como um dado, não raro o conceito permanece indefinido tanto em seu emprego como no sentido que este ou aquele estudioso lhe atribui. Como observa Peter Burke (2005, p. 46), ele mesmo sem uma definição aqui para o seu entendimento do termo, atualmente há um conceito/qualificativo diferente de cultura (e seu respectivo historiador) aplicável a virtualmente tudo. “A base filosófica da nova história é a idéia de que a realidade é social ou culturalmente construída”, diz (BURKE, 1996, p. 11).

Klirksberg mesmo adota um conceito de cultura bastante subjetivo, segundo o qual valores, formas de linguagem e comunicação, percepções e características capazes de definir e diferenciar populações e indivíduos distintos estão em evidência. Nestes termos, a cultura é construída por meio da interação (conjunto de relações de ação e reação) entre os indivíduos histórico-sociais que habitam determinada comunidade social regional. A cultura dessa comunidade é influenciada pelos atos informais da civilidade, pela repetição/cópia dos atos executados pelos indivíduos de destaque intelectual ou de outro tipo.

Segundo ele, a cultura transpassa todas as dimensões de capital social de uma sociedade, pois, por meio dela é possível construir os componentes básicos que delimitam o capital social, como a confiança, a cooperação e o comportamento cívico. Por conseguinte, isto transforma os indivíduos de destaque comunitário (identificados nos papéis dos políticos) em figuras de extrema importância.

Posto que nos dias atuais tudo é, de certa forma, medido pela cultura, e que ela se tornou um tipo de categoria essencial para a compreensão do mundo contemporâneo, Klirksberg segue quase que propondo uma dimensão cultural a que poderíamos chamar de "cultura do desenvolvimento". Em sua percepção, as relações entre cultura e desenvolvimento são recorrentes, apesar de pouco consideradas. A cultura pode criar, por meio de sua construção histórica, as condições supostas para o acontecimento do desenvolvimento de um país ou região. Os valores desenvolvidos pelas comunidades, de respeito e comprometimento, geralmente resultam num desenvolvimento econômico associado.

Neste sentido, o desenvolvimento político-econômico-social pode ser visto como uma questão cultural em processo de construção, onde os atores participam, influenciam e são influenciados por suas posturas, ações e reações.

GIDDEN, ESTRUTURAÇÃO E VOZ MÉDIA

Giddens (1983) apresenta a teoria da estruturação, que nos chega pensada e baseada em questões e conflitos pelos quais as teorias sociais atravessaram (e/ou ainda atravessam). Ele nota que a existência dessas questões e conflitos que circundam as teorias fenomenológicas e críticas, assim como do interacionismo simbólico, (re)começam a ganhar importância e a serem incorporados na teoria social. Começam a surgir diversas teorias, muitas delas rivais, mas algumas com temas comuns,

como a ênfase ao caráter ativo, reflexivo e de conduta humana, ou, mais precisamente, à rejeição ao consenso ortodoxo predominante de que o comportamento humano resulta das forças de atores que não são controláveis ou compreendidos. É intensificado o uso da linguagem e da cognição.

A teoria social compreende problemas que devem ser repercutidos filosoficamente, mas que precisam, ao mesmo tempo, fornecer concepções da natureza da atividade social humana e do agente humano que possam ser colocadas a serviço do trabalho empírico, elucidando os processos concretos da vida social. Giddens defende que a teoria social deve ser composta a partir de generalizações, por meio de investigação suficientemente acurada do que sejam as coisas.

Para ele, a teoria da estruturação baseia-se na premissa de que 1) o dualismo entre sujeito e objeto social deve ser reconceituado como dualidade da estrutura. A estruturação das instituições pode ser entendida em função de como acontece para as atividades sociais se “alongarem” por meio de grandes extensões de 2) espaço-tempo. O sujeito é descitrado, mas as práticas sociais estão na raiz da constituição do sujeito e do objeto social. Os sujeitos devem ter capacidade de 3) discernimento. Desta maneira, o termo estrutura, como definido por Giddens, resume um conjunto de regras e de recursos implicados na reprodução social, recursos para as características institucionalizadas por meio das quais os sistemas sociais estabilizam as relações através do tempo e espaço.

Utilizando conceitos variados, como a coerção e os princípios estruturais (que tratam das características das sociedades globais), Giddens constrói sua exemplificação a partir da observação de três tipos de sociedades humanas: culturas tribais, sociedades divididas em classes e nações-Estados capitalistas. Neste sentido, a teoria da estruturação procura ajudar a esclarecer problemas de pesquisa de natureza empíricos.

Giddens separa 1) o funcionalismo e o estruturalismo da 2) hermenêutica e sociologias interpretativas, explicitando as semelhanças entre os dois primeiros: ambos tendem a expressar um ponto de vista naturalístico e objetivo em suas abordagens, enfatizando forte e principalmente a preeminência do todo social sobre suas partes individuais (sobre os seres humanos). Para a hermenêutica e as sociologias interpretativas, a subjetividade comanda as experiências das relações humanas.

De acordo com ele, a maior parte do conhecimento humano é prático por natureza, inerente à capacidade de prosseguir no âmbito das rotinas

da vida social e não existem barreiras entre a consciência discursiva (as justificativas para a racionalização das ações) e a consciência prática.

Os atores controlam e regulam continuamente o fluxo de suas atividades e monitoram rotineiramente aspectos sociais e físicos dos contextos em que estão inseridos. O que se espera é que esses atores sejam capazes de explicar a maioria de suas ações. A monitoração reflexiva e a racionalização da ação se distinguem da motivação da ação. Os motivos tendem a ter uma influência direta na ação apenas em circunstâncias relativamente incomuns, que fujam à rotina.

Os atores precisam ter noção de consciência prática, ser capazes de explicar suas motivações. A *Agência*² de Giddens se refere, em primeiro lugar, à capacidade dos indivíduos em realizar coisas e diz respeito a eventos do qual um indivíduo é o perpetrador, ou das ações *intencionalmente pretendidas*.

No entanto, Giddens esquece das ações não pretendidas, pois para ele a ação é sempre tomada a partir de uma vontade. A voz média permite que pensemos a estruturação como algo ativo e passivo ao mesmo tempo. De acordo com Lauand (2010), "A voz média é gramaticalmente uma 3ª. voz (ou uma primeiríssima voz, historicamente anterior à ativas e à passiva) que não é ativa nem passiva; ou melhor é ativa e passiva ao mesmo tempo".

Giddens discute os limites do que pode ser considerado ação influenciadora de ação reatora a eventos de "não escolha". Assim, os recursos são propriedades estruturadas de sistemas sociais, definidos e reproduzidos por agentes dotados da capacidade cognoscitiva no decorrer da interação, onde o uso do poder caracteriza toda a ação e ele não é em si só um recurso. *Estes são veículos* através dos quais o poder é exercido, como um elemento rotineiro da exemplificação da conduta na reprodução social.

Em sua avaliação, a dualidade da estrutura é sempre a base principal das continuidades na reprodução social através do espaço-tempo. A dualidade da estruturação é entendida nos conceitos de 1) estrutura (regras e recursos organizados como propriedades de sistemas sociais) e de 2) sistemas (relações reproduzidas entre atores ou coletividades organizadas como práticas sociais regulares).

² Giddens diz que os seres humanos são dotados de inteligência capaz de reconhecer as ações e contextos históricos que vivenciam, para que, ainda que limitadamente, alterem estes.

A teoria da estruturação de Giddens procura unir os estudos sociais macro e microeconômicos, pensando o conceito de “estrutura-ação”, que pode ser resumidamente explicado ao falar dos modos como os sistemas sociais, fundamentados nas atividades de atores localizados que se apoiam em regras e recursos na diversidade de contextos de ação, são produzidos e reproduzidos em interação entre os agentes histórico-sociais.

Para Giddens, não há como o ser humano não ser agente da estrutura. No entanto, Giddens não toma consciência de uma relação incontrollável pelo ser-humano: a dualidade passiva e ativa da voz média.

Conforme nos aponta Lauand:

Se nos surpreendemos é precisamente pelo fato de que a linguagem nos impõe limites de pensamento, de acesso à realidade humana e educacional. Há ações (e, em muitos casos, importantíssimas) que eu protagonizo, mas não sou totalmente senhor delas: são minhas, mas nem tanto; são ativas e passivas ou nem uma coisa nem outra: são voz média, ou, como se diz em latim, ações de verbos depoentes (LAUAND, 2010).

Assim, a voz média, ainda que caracterizada como um recurso de linguagem, explica, para a estrutura do pensamento linguístico que conjecturamos, que existem ações que não controlamos. Não podemos escolher todas as formas de dualidade possíveis. Quando esta 1) estrutura composta por regras encontra com a 2) ação produzida na relação entre indivíduos para seguir estas regras, os próprios indivíduos ficam sujeitos a imprevisibilidades de como conseguir alcançar e realizar estas regras sociais.

A ESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL SOCIAL E O ENSINO

As sociedades são recorrentemente transformadas. Os problemas enfrentados hoje são eminentemente éticos, caracterizados pelo dissabor capitalista. Os chefes executivos das grandes multinacionais estão preocupados com os lucros e dividendos que suas empresas podem e precisam gerar para cada vez mais aumentar suas riquezas, luxos e patrimônios. Estão preocupados com o agora.

Como comparação, a realidade mostra que nas universidades, os professores se desdobram dando aulas de infinitas disciplinas, em infinitas instituições, muitas vezes distantes umas das outras, para poder atender à demanda desta(s) chefia(s).

Essa atitude contribui para o grande abismo econômico existente em meio à população mundial, onde poucos são poderosos e têm recursos

abundantes e muitos são dependentes e têm recursos escassos. Essa postura leva ao crescimento da desigualdade social, ao aumento da pobreza, ao aumento da desconfiança, ao aumento da criminalidade, à diminuição da cooperação cívica. Leva, ainda, à quebra do capital social e da cultura de uma comunidade regional.

A estrutura capitalista existente atualmente demanda que os responsáveis pelas decisões econômicas das empresas e instituições de ensino não considerem nem mesmo a cultura e a comunidade daqueles que são seus subordinados – não raro os primeiros a sentir as dificuldades sociais que lhes são apresentadas.

As atitudes geradas na sociedade capitalista repercutem dentro das comunidades. A ação do vizinho rico e poderoso influencia a ação do outro. A ação individual, por ínfima que possa parecer para aquele indivíduo que a realiza, ecoa nos meios sociais em que ele está inserido.

Dentro das comunidades cívicas regionais se estabelece uma hierarquia de poder informal para controlar as atitudes dos indivíduos. Com a construção cultural de uma comunidade social ao longo da História, são criadas, informalmente, regras de convívio estruturadas no respeito à personalidade de cada um, a fim de que os conflitos sejam amenizados.

Essa estrutura informal transfere-se para o papel do Estado regulador, com a imposição de leis e normas, que visam a reger esses conflitos e punir, com a coerção que lhe foi cabida pela sociedade, as divergências conflitantes. Estas, por sua vez, podem ser evitadas por meio da preservação cultural dos valores cívicos de convivência e respeito de uma comunidade.

As divergências sociais e intelectuais surgidas ao longo do espaço-tempo de uma sociedade criam a necessidade de um fundamento regulador e controlador que retome as rédeas e a civilidade por meio da punição daqueles que põem em risco, por diferentes razões (que podem ser psicológicas, sociais ou econômicas), a manutenção da sociedade.

A condição democrática atingida em muitas nações deve pensar as condições que são propostas para o convívio comunitário de sua população. Supõe-se, desta forma, o estímulo à cooperação e a atividades capazes de gerar condições básicas que levem o sujeito a pensar e agir ao invés de definhar em sua saúde física e mental. Isto, por certo, impulsiona a propagação de mais cooperação e acesso.

Uma das possíveis formas de se atingir essa consciência cooperativa pode se dar por meio da reflexão sobre a estrutura que rege as atitudes, bem como do estabelecimento, essencialmente pelo Estado responsável,

dessa estrutura a ser seguida, até mesmo para a possível criação de uma cultura capaz de gerar capital social. Essa condição pode ser analisada sob o prisma da voz média, pois é uma dualidade de intenções independentes.

Certamente, Kliksberg tem razão quando fala, *em termos puramente abstratos*, da extrema importância dos políticos (primeira identificação dos indivíduos de destaque comunitário) na construção dos componentes básicos que delimitam o capital social. É certo também que, *na prática*, não podemos esperar de nossos políticos que sejam os modelos sobre os quais construiremos elementos básicos como a confiança ou a cooperação.

Embora (infelizmente) sem a mesma projeção e reconhecimento social, o professor parece ter um importante papel – e desde certo ponto de vista específico – na construção do valor confiança.

Para além do eficiente ensino do conteúdo de sua disciplina, das obrigações curriculares a preencher no diário de classe, o professor, todo professor, no próprio ato de ensinar, cria e desenvolve no aluno – talvez imperceptivelmente de parte a parte – precisamente a confiança. A relação professor-aluno, talvez mais do que qualquer outra, atinge o âmbito existencial. É o que nos lembra o clássico Georges Gusdorf:

O professor de matemática ensina matemática, mas também ensina a verdade humana, mesmo que não a ensine; o professor de história ou de latim ensina história ou latim, mas ensina a verdade, mesmo que julgue que a administração não o paga para isso. Ninguém se ocupa da formação espiritual; mas todas as pessoas se ocupam dela, mesmo aquele que não se ocupa dela (GUSDORF, 1987, p. 54).

E o filósofo da educação Josef Pieper chega mesmo a afirmar que não seria possível aprender sem que o aluno crie um sentimento de confiança em relação ao professor. Imperceptível e misteriosamente, talvez: é de João Guimarães Rosa a lapidar sentença: “Confiança – o senhor sabe – não se tira das coisas feitas ou perfeitas: ela rodeia é o quente da pessoa” (GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 72).

Esse fecundo cultivo de confiança dá-se, como mostra Pieper, no próprio ato de ensinar/aprender. Pieper examina diversos aspectos dessa relação pessoal, como quando diz:

...quem quiser experimentar, quem quiser se relacionar com o que é decisivo, com os fundamentos últimos [...], deve, com confiança, ou seja, em certo sentido, acriticamente, em atitude de disponibilidade para a silenciosa escuta, voltar-se para um homem: o mestre. O princípio de Descartes, que remete o indivíduo a sua própria

subjetividade isolada, impediu-nos o acesso à sabedoria platônica, que nunca se extraviou no Extremo Oriente: sem mestre pessoal não se tem sabedoria (PIEPER, 2011).

Mas há um aspecto especialmente básico. Ao expor o pensamento de Pieper, Lauand e Sproviero (2011) mostram que há uma troca, uma cumplicidade no relacionamento professor-aluno. O professor recebe do aluno o olhar de admiração (admiração que, desde Platão e Aristóteles, é considerada o princípio de todo conhecimento relevante). Ele, que conhece perfeitamente aquele assunto há anos, na aula – ao ter que ensinar a alunos que por primeira vez tomam contato com aquele conhecimento – recupera, contagia-se pelo olhar admirado dos alunos.

Os alunos, por sua vez, pela confiança no professor perdem o medo de acessar aquele conhecimento, tão difícil se tivessem de adquiri-lo por si mesmos. E guiados pelo mestre, pela confiança no mestre, ascendem facilmente àquele conhecimento. E é nessa comunhão que, talvez imperceptivelmente, se estabelecem as bases do capital social. Sobre a proposta pedagógica de Pieper, comenta Lauand:

O sentido íntimo do aprender consiste no conhecimento do mundo real e de sua estrutura” e, por isso, para que haja verdadeira aprendizagem é necessário que o aluno seja guiado pelo caminho da admiração, de percepção do mirandum, onde o mundo perde seu caráter evidente e quotidiano. Ora, o que é a admiração senão a arkhé, o princípio do filosofar? Deste modo, já nos fundamentos da atitude do verdadeiro ensinar e do verdadeiro aprender encontramos componentes do ato de filosofar: o voltar-se para a verdade das coisas e a admiração. Pois do professor se exige – também dele – a capacidade de admirar-se. A admiração não é apanágio do aluno, que reflete sobre aquele tema por vez primeira. Precisamente um dos momentos em que a filosofia do ensino de Pieper torna-se mais penetrante é quando trata da comunicação professor-aluno: nessa mútua relação, cada um se apropria do que, em princípio, era só do outro (LAUAND, 2011).

A troca de conhecimento propiciada pela apropriação do próprio conhecimento entre os dois atores, instintivamente, é sinônimo de voz média, pois, nem aluno nem professor escolhem realizar essa troca, no entanto, estão conscientes de suas ações em aula. Lauand continua:

Assim, o professor deve ter o carisma de algo muito mais profundo do que o mero domínio de “técnicas didáticas”: deve ser capaz, tal como Tomáz, de posicionar-se com os principiantes. “É justamente isto o que caracteriza o professor: que ele se esforça e consegue e sai-se bem na tarefa de não só falar e formular, mas pensar a partir da situação do primeiro encontro” (LAUAND, 2011).

Quando o professor ultrapassa os limites das técnicas didáticas, ele supera a estruturação proposta por Giddens, possibilitando-se a ser influenciado por ações e a influenciar ações na relação de aprendizagem-ensino.

No contato com os alunos, o mestre adquire a simplicidade e a capacidade de admirar a realidade sem, no entanto, perder a maturidade e a experiência do espírito formado, uma simplicitas de atitude que deve se transformar em simplicitas de comunicação.

O segredo desse aparente paradoxo está no amor, que torna o mestre capaz de conjugar toda a sua experiência com uma “amorosa identificação com os que começam”.

Do mesmo modo, aprender (sempre que se trate do genuíno aprender) é crescer numa realidade em que o estudante não teria ingresso, mas que lhe é tornada acessível por sua união confiada com o mestre, “pela identificação amorosa com quem ensina” (LAUAND, 2011).

Eis aqui outro exemplo, o amor, do uso da voz média no entendimento das relações e ações incontroláveis e conscientes. Como a incontrolável ação do verbo *nascer*, impossível de distinguir quem nasce ou é nascido, não é possível que o mestre, detentor do *status quo*, da sabedoria plena, passe pela experiência de ensinar intocado, decidido a transmitir o conhecimento e anda mais, bem como o aluno não está lá apenas para receber, passivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O indivíduo histórico-social necessita refletir os caminhos que escolhe trilhar, considerando os resultados dessa escolha para si mesmo e para a comunidade em que atua. O curto prazo organizacional que políticos, organizações e a classe professoral trabalham hoje não mede os resultados para as populações futuras, ao passo em que também não se interessa pelo desenvolvimento econômico-cultural que essas gerações terão que realizar.

A conjuntura mundial contemporânea, com sua exacerbada falta de princípios éticos para as tomadas de decisão – que visam fundamentalmente ao resultado *financeiro* imediato –, está destruindo a cultura mundial, a confiança e o convívio dentro das comunidades.

A construção sociocultural pode se dar através das regras e roteiros estabelecidos formalmente a partir de uma conscientização e reflexão das **consequências, controladas ou não, das ações** que cada indivíduo pensa e realiza. Essas reflexões podem ter a divergência econômica como

ponto de partida. O Estado democrático deve ser capaz de refletir as necessidades de criação de condições primárias básicas de existência e continuidade humana.

Assim, a estruturação de Giddens pode auxiliar no entendimento do papel do Estado, enquanto sua abrangência e aplicação vêm como contribuição para a criação continuada de cultura e capital social. Isto por meio da participação cívica nas tomadas de decisão no que se refere ao planejamento e ações públicas sobre os rumos gerenciais de uma sociedade regional.

A relação aluno-professor é diretamente afetada pelo capital social presente na estrutura escolar da atual sociedade histórica, pois ambos sujeitos estão construindo as suas relações com base no que lhes é imposto. A partir disto são capazes de criar, cocriar e estudar as criações alheias, buscando entender onde se encaixam.

REFERÊNCIAS

- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2005.
- _____. **A escrita da história.** São Paulo: UNESP. 1996.
- GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão: Veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2001.
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia.** São Paulo: Martins Fontes. 1987.
- KLIKSBURG, Bernardo. **Capital social y cultura: claves olvidadas del desarrollo.** Buenos Aires: BID/INTAL. 2000.
- LAUAND, Luiz Jean. **Antropologia e Linguagem.** 1. ed. São Paulo: Factash / CEMOrOc. 2010. v. 1. 86 p.
- LAUAND, Luiz Jean. **O que é Universidade?** XII Seminário Internacional: Filosofia e Educação – O que é Universidade? (em torno a Josef Pieper). O conceito de filosofar: essência da universidade em Pieper. 2011. (Seminário) Disponível em: http://www.documenta-catholicaomnia.eu/03d/sine-data,_Lauand._LJ,_O_Que_E'_Uma_Universidade,_PT.pdf (acessado em 5 set. 2011).
- PIEPER, Josef. **Os discípulos.** Trad. Mario B. Sproviero e L. Jean Lauand. São Paulo: Mandruvá. 2011. Disponível em: <http://www.hottopos.com/mirand4/suplem4/osdisc.htm> (acessado em 29 ago. 2011).
- POZZEBON, Marlei e PINSONNEAULT, Alain. Challenges in Conducting Empirical Work using Structuration Theory: Learning from IT Research. In: **Organization Studies** 26.9 (2005): 1.353-1.376.
- PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia** – a experiência da Itália moderna. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas. 2006.

IMAGEM, FOTOGRAFIA E ENSINO

Joslaine de Paula Rodrigues

RESUMO

O objetivo deste artigo é suscitar questões referentes ao uso da fotografia atrelada à palavra, bem como o seu ensino para alunos do curso de jornalismo. Para tanto, começamos por valer-nos de dois estudos realizados por especialistas que situam historicamente dois casos marcantes de valoração da imagem: o medieval Tomás de Aquino e o Islã. A unidade matéria-espírito na antropologia medieval encontra seu lugar apropriado quando Tomás de Aquino assume a radical aceitação da realidade material (e visual) no homem: alma e corpo em intrínseca união. O segundo caso, que impõe restrições à imagem é o da tradição islâmica. Levantamos questões relativas ao ensino da fotografia e às diversas mensagens que uma imagem pode conter, salientando a importância de uma imagem quando utilizada em um amplo contexto que inclui a palavra e condicionantes políticos e sociais. Por sua própria natureza, suscetível à imaginação e às diversas interpretações, a fotografia funciona como dispositivo produtor de opiniões em linguagem não verbal e, além disso, pode ser entendida como texto também. Mas, ao contrário do texto escrito, a leitura de uma imagem não se constitui por meio de uma ordem e direção "correta" e deixa uma lacuna para que o espectador faça a leitura do modo que quiser, dando lugar à interpretação como algo pessoal.

Palavras-chave: Ensino; Fotografia; Imagem; Palavra.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretendemos examinar o papel da imagem no âmbito do ensino de Fotografia. Para tanto, inicialmente discutiremos a imagem no quadro mais amplo da Antropologia Filosófica, que é, afinal, a base de toda proposta educativa.

Naturalmente, na impossibilidade de fazer um estudo exaustivo do tema, recolheremos dois casos paradigmáticos (com alguns desdobramentos e contrapontos), que possam servir de base para as nossas reflexões sobre o ensino.

O primeiro é dedicado à nossa tradição ocidental, mais precisamente à redescoberta de Aristóteles, na síntese de Tomás de Aquino (1225-1274), nota teórica dissonante nos quadros do pensamento eclesiástico medieval. Tomás, com sua valorização explícita do corpo (e da imagem) contrapõe-se à paradoxal atitude típica medieval, de valorizar o corpo e a imagem na prática, mas não na teoria. Para esse tópico, nos valeremos do estudo de Lauand (2011).

O segundo caso que analisaremos, a partir de Hanania (2011), é o da tradição muçulmana, no qual a palavra é que é valorizada em detrimento da imagem. Sendo estudos especializados e muito bem tratados pelos especialistas, nos limitaremos, como dizia, a recolher e comentar brevemente os seus resultados, pelo viés que nos interessa: a imagem e o ensino da fotografia.

TOMÁS DE AQUINO E UM NOVO MARCO NO PENSAMENTO OCIDENTAL

Lauand (2011) começa por registrar a enorme novidade que representou a leitura tomasiana de Aristóteles, que, entre tantos outros aspectos materiais, daria à imagem um extraordinário posto na antropologia:

Aristóteles se recusa a afastar-se do real concreto, a apartar-se do que está diante dos olhos. E é precisamente essa atitude fundamental que Santo Tomás aceita com toda a veemência. É uma decidida aproximação do concreto, da realidade experiencial do mundo: as coisas concretas que se podem ver, ouvir, saborear, cheirar e tocar são tomadas como algo propriamente real, como realidade por direito próprio e não como mero reflexo ou sombra, não como simples símbolo de outra coisa invisível, do além, não como algo espiritual. Tudo o que é visível e também o ver, o próprio conhecimento sensível e a faculdade desse conhecimento, tudo isso é afirmado e reconhecido como algo válido em si. E isto significa: o mundo corpóreo, a realidade material e – no próprio homem – o corpo, os sentidos e o que eles podem perceber, tudo isso é tomado a sério de um modo inaudito até então (PIEPER) (cit. por LAUAND 2011, p. 17-18).

O pensamento cristão anterior (até por conta do desconhecimento da obra de Aristóteles) estava marcado por um platonismo ou neoplatonismo, dominado pela influência irresistível de Agostinho (354-430). Parecia “mais cristã” essa postura que praticamente identificava o homem com o espírito (em detrimento do corpo, da prosaica matéria).

Se bem que, *na prática pastoral*, a pedagogia da igreja acabava tendo que valorizar a imagem. As razões são claras:

No caso específico da Idade Média, encontramos um número significativo de imagens presentes nos espaços religiosos – catedrais e igrejas – elaboradas sob a forma de esculturas, afrescos, vitrais e tapeçarias; que expressavam, sobretudo, passagens da vida de Jesus e dos santos. Aquelas que chegaram até nós, apesar da ação do tempo e dos próprios homens, indicam-nos que, na época, a produção de uma imagem não ocorria por acaso. Uma série de regras e técnicas eram utilizadas e observa-se até mesmo a presença de um código comum, que garantiria sua fidelidade à Escritura Sagrada e a sua possibilidade de leitura não apenas por clérigos instruídos, mas também por pessoas comuns, nobres e gente do povo e até pelos analfabetos: *Biblia illiteratum* (...). É preciso considerar que o fato das imagens serem utilizadas para representar a palavra divina está relacionado a uma preocupação de natureza pedagógica e a uma certa concepção de educação. Para o Cristianismo, assim como para outras tradições, Deus é algo indefinível, indescritível, impossível, portanto, de ser representado, expresso através de formas. E houve mesmo épocas em que recorrer a imagens para traduzir em outra linguagem o Evangelho foi motivo de querelas e perseguições. (...) Eram às catedrais que as pessoas se dirigiam para aprender os preceitos da fé, para ouvir os sermões, escutar a palavra de Deus. Por vezes, os discursos realizados eram por demais densos, ao menos para determinados ouvintes que não tinham condições culturais para compreendê-los. As imagens eram, assim, uma forma de ilustrar esses discursos e auxiliar a sua compreensão por um número mais significativo de fiéis, segundo suas possibilidades intelectuais. Serviam também como instrumento de memorização e suporte para a contemplação e a meditação (CARVALHO, 1997, p. 39-40).

E a mesma autora indica alguns códigos medievais da imagem, tal como em nossas atuais histórias em quadrinhos (ou na técnica fotográfica...).

As imagens medievais têm seus códigos e regras, alguns deles passíveis de identificação graças aos estudos de especialistas. Relações de proporção e tamanho, por exemplo, nos indicam as diferenças hierárquicas entre os personagens, determinadas por seu grau de espiritualidade ou por sua posição social. Nas imagens que se seguem, há a presença de certos elementos e relações que são considerados padrões, símbolos e ícones que representavam, com poucas variações:

	<p>MÃO SOBRE A FACE: se os olhos estão abertos, indica dor; se estão fechados, sonho ou devaneio.</p>
	<p>MÃO COLOCADA SOBRE A COXA: se o cotovelo está distante do corpo e a outra mão levantada indica uma ordem, representa um forte poder.</p>
	<p>MÃO COLOCADA NO OMBRO: apoio para realizar uma ação.</p>

(CARVALHO, 1997. p. 42).

Para além do plano prático-pastoral, a novidade teórica de Tomás é uma autêntica revolução no pensamento medieval: trata-se de uma aceitação inédita da realidade material e, no homem, da intrínseca união entre espírito e matéria no homem, precisamente o que se expressa pelo conceito aristotélico de alma.

Se no pensamento da Idade Média é com Tomás que se afirma essa intrínseca união entre alma e corpo; o Ocidente, na Idade Moderna, retoma a tendência a um fragmentarismo, a uma cisão espírito/corpo, desta vez movido por um desmedido afã de clareza no pensamento. Se a tentação medieval de um exagerado dualismo, separando de modo mais ou menos incomunicável e absoluto, por um lado, o espírito (o intelecto, a mente, a “alma”...) e, por outro o corpo e a matéria; a partir de Descartes a dicotomia (*res cogitans* x *res extensa*) torna-se dominante. (...) Desde Descartes a necessidade de distinguir *res cogitans* de *res extensa*, torna-se um imperativo. Há duas substâncias finitas (*res cogitans* e *res extensa*) e uma infinita (Deus). Substância (*res*) adquiriu um conceito fundamental

no século XVII: de natureza simples, absoluta, concreta (realidade intelectual) e completa. Somos, portanto uma substância (*res*) pensante (*cogito*) e também uma substância (*res*) que possui corpo, matéria (*extensa*). Esse dualismo cartesiano evidencia que cada indivíduo reconhece a própria existência enquanto sujeito pensante: nossa essência é a razão, o ser humano é racional. O cogito é a consciência de que sou capaz de produzir pensamentos, é um meio pragmático de dar início ao conhecimento. Estamos afirmando, portanto, uma verdade existencial. Há uma coincidência entre o meu pensamento e minha existência. (...) O primeiro conceito de Descartes, portanto, denomina-se "dualismo cartesiano", admitindo a existência de duas realidades: alma (*res cogitans*) e corpo (*res extensa*). A independência entre alma e corpo conduzirá a uma nova separação: sujeito e objeto (LUCIENE FÉLIX) (LAUAND 2011, p. 18-19).

Assim, com Tomás, pela primeira vez no pensamento cristão se recusa a dicotomia: alma x corpo e se afirma a intrínseca união espírito-matéria. E essa união, ensina Lauand, essa afirmação do homem total, na união espírito-corpo, decorre do conceito de alma como *forma*, ordenada para a *intrínseca* união com a matéria. E recolhe impressionantes exemplos de Tomás, que indica os remédios para a tristeza, que reside na alma, e chega a recomendar banho e sono como remédios contra esse mal: a tristeza! (*Suma Teológica* I-II 38). E mais:

Agir no corpo para atingir a alma; agir na alma para atingir o corpo. Tivesse prevalecido a antropologia de Tomás teríamos estado, desde o século XIII, em muito melhores condições de compreender a natural e necessária condição psicossomática (e somatopsíquica: que o diga meu acupunturista...) de nossa realidade. Tomás é tão "materialista", que nas questões de *Quodlibet*, tratando do jejum, dirá que o jejum é sem dúvida pecado (*absque dubio peccat*) (!!) quando debilita a natureza a ponto de impedir as ações devidas: que o pregador pregue, que o professor ensine, que o cantor cante..., que o marido tenha potência sexual para atender sua esposa! Quem assim se abstém de comer ou de dormir, oferece a Deus um holocausto, fruto de um roubo (LAUAND 2011, p. 19-20).

Essa posição de Tomás era excepcional, considerada, em sua época, quase herética:

Na famosa disputa pública que Tomás de Aquino e John Peckham travaram em 1270, diante dos professores e estudantes de Paris, está em discussão a opinião [divergente] de Tomás e apaixonadamente recusada por seu oponente de que no homem há um único princípio vital – a alma espiritual. Isso é o mesmo, expressando-nos

de modo menos acadêmico, que afirmar ou combater a afirmação de que o corpo pertence à essência do homem (PIEPER) (LAUAND 2011, p. 20).

A teologia daquela época, conclui Lauand, recusava a doutrina de uma única alma no homem e afirmava a existência de três (naturalmente a “alma espiritual”, independente da matéria, é que era considerada a decisiva, em detrimento da “alma vegetativa” e da alma “sensitiva”). Essa dicotomia gera uma espécie de esquizofrenia no cristianismo: por um lado, propõe-se um cristianismo “espiritual”, onde a matéria, o corpo, o sexo e as paixões são maniqueisticamente consideradas “do mal”; mas, por outro lado – e é o caso da pedagogia medieval – aposta-se na matéria (na liturgia, por exemplo) como o grande indutor de atitudes espirituais.

Entre os inúmeros desdobramentos dessa posição “materialista” de Tomás, interessa-nos principalmente a doutrina sobre o conhecimento, no qual a imagem exerce papel privilegiado. Por envolver aspectos técnicos, permito-me uma citação um pouco mais longa, mas na qual fica evidente o papel decisivo da imagem em qualquer conhecimento, mesmo o mais “espiritual”:

Para o Aquinate afirmar que a inteligência é uma potência espiritual é dizer que seu campo de relacionamento é a totalidade do ser: todas as coisas – visíveis e invisíveis são inteligíveis –; “caçam” bem, combinam com a inteligência. Contudo, a relação da inteligência humana com seus objetos não é uniforme. Dentre os diversos entes e modos de ser, há alguns que são mais direta e imediatamente acessíveis à inteligência. É o que Tomás chama de objeto próprio de uma potência: aquela dimensão da realidade que se ajusta, por assim dizer, “sob medida” à potência (ou, melhor dito, é a potência que se ajusta àquela realidade). Não que a potência não incida sobre outros objetos, mas o objeto próprio é sempre a base de qualquer captação: se pela visão captamos, por exemplo, número e movimento (e vemos, digamos, sete pessoas correndo), é porque vemos a cor, objeto próprio da visão. Ora, próprio da inteligência humana – potência de uma forma espiritual acoplada à matéria – é a abstração: seu objeto próprio são as essências abstratas das coisas sensíveis. Próprio da inteligência humana é apreender a idéia abstrata de “cão” por meio da experiência de conhecer pelos sentidos diversos cães: Lulu, Duque e Rex... Assim, Tomás afirma: “O intelecto humano, que está acoplado ao corpo, tem por objeto próprio a natureza das coisas existentes corporalmente na matéria. E, mediante a natureza das coisas visíveis, ascende a algum conhecimento das invisíveis” (S. TH. I, 84, 7). E nesta afirmação, como dizíamos, espelha-se a própria estrutura ontológica do homem: mesmo as realidades mais espirituais só são alcançadas, por nós, através do sensível. “Ora – prossegue Tomás –, tudo o que nesta vida conhecemos, é conhecido por comparação com as coisas sensíveis naturais.” Esta é a razão pela

qual o sentido extensivo e metafórico está presente na linguagem de modo muito mais amplo e intenso do que, à primeira vista, poderíamos supor. Para Tomás o conhecimento intelectual (abstrato) requer o conhecimento sensível. É sobre os dados do conhecimento sensível que atua o intelecto (LAUAND, 2011, p. 25).

IMAGEM E PALAVRA NA TRADIÇÃO MUÇULMANA

Como base para a continuação de nossos questionamentos, utilizaremos como contraponto o estudo da importância da palavra na cultura árabe. Nos servirá de apoio o estudo feito pela pesquisadora Aida R. Hanania que desenvolve uma profunda análise sobre a importância da palavra nessa cultura tão diversa da nossa.



“Não será a bondade a recompensa da bondade? (Alcorão LV, 60)”
(Caligrafia de Hassan Massoudy)

A palavra tem importância fulcral no âmbito da cultura árabe, focalizando as instâncias em que mais apropriadamente ela se revela: o conto sentenciado, o provérbio, o teatro ou o conto dramatizado, culminando com a palavra alcorânica e a arte caligráfica [...]. O contraponto da palavra, a *imagem*, perscrutando seu valor não só em sua dimensão religiosa, mas, mais amplamente, em sua dimensão antropológico-cultural, organizando um percurso de observação que não vise apenas à realidade árabe sob a égide do Islão, mas que inclua também, a realidade pré-islâmica da Península Arábica, nascedouro da última grande religião monoteísta. No contexto árabe, o estudo da imagem adquire uma instigante complexidade e torna-se cada vez mais necessário, na medida em que a intrusão

da imagem sob as formas modernas: plástica, audiovisual, “internética”, digamos assim, em estruturas sociais de dominante amplamente tradicional leva a desequilíbrios enriquecedores e às vezes, a mudanças radicais (HANANIA, 2011, p. 117).

De caráter fascinante, esta pesquisa nos remete a refletir sobre a interferência da cultura ocidental sobre a cultura islâmica, sobretudo devido aos novos meios de tecnologia que nos facilita a comunicação em âmbito global. De acordo com Hanania, as transformações que ocorrem em função desse novo modelo de sociedade podem ter desdobramentos ainda desconhecidos. Ainda citando Hanania, a sociedade pós-moderna continua sendo alvo de pesquisas que levam em conta os dois polos aos quais nos referimos neste artigo: a cultura da imagem em oposição à cultura da palavra.

Para elucidar essa afirmação, o aspecto estudado leva em consideração um recorte onde a imagem está inserida em um contexto artístico, ambiente onde podemos observar de forma mais sensível a sua importância enquanto inexistência, ou mesmo enquanto ausência.

Vê-se que prepondera fortemente a ausência da imagem na obra de artistas muçulmanos, bem como a fascinação por uma forma decorativa não figurativa, sendo notório o valor da escrita, a repetição em grandiosa caligrafia da divina mensagem. A ausência da imagem também faz-se sentir no plano ensaístico: os críticos árabes, ao longo do tempo, não têm comentado a arte, a não ser em sua forma abstrata (indicando, de algum modo, que apenas a arte abstrata mereça relevo). As artes plásticas – embora existentes, timidamente, já a partir do século VIII, com visível apogeu no século XI e XII, quando do desenvolvimento das miniaturas — não suscitaram a efervescência teórica e analítica que acompanha as realizações correspondentes da arte ocidental em todas as épocas. Tomando para exemplo, o tunisino Ibn Khaldun, conhecido autor do século XIV, em seus *Prolegômenos, Tratado de Filosofia Social* (aliás, existe uma bela tradução em português feita por José Khoury diretamente do árabe), verifica-se que ao abordar as formas de expressão cultural árabe islâmica, silencia sobre o problema da criação plástica, o que revela a natureza estrutural desta lacuna. Por outro lado, considerada no âmbito teológico, a questão da imagem é ainda mais complexa e convocou figuras eminentes do mundo islâmico através dos séculos como a de Al-gazali no século XI que em sua obra *Ihya 'Ulum Al-Din* (Vivificação das Ciências da Religião) condena os afrescos bizantinos representando seres humanos e animais, não tolerando senão os que representam seres inanimados. Outro conhecido autor medieval, Mohamad Ibn Sirine, em sua obra *Mokhtar al Kalam fi tafsir al Ahlám* (Palavras escolhidas para interpretação dos sonhos), afirma que o pintor é um sonhador e por isso, vive sob o influxo do falso, pois “a imagem procedente do sonho remete a uma realidade fictícia”. Al – Naboulsi

vê na imagem “o sinal enganoso que mascara a alusão e a torna incapaz de remeter à sua realidade expressiva superior” e Ibn Chahin vê na imagem, a “personificação da mentira” (HANANIA, 2011, p. 120-121).

Para nós, do ocidente, que fomos formados a partir de uma visão filosófica bastante influenciada pela cultura grega, acentuadamente plástica, é quase inconcebível aceitar o fato de pensar sem a criação de uma imagem mental. Como afirma Alfredo Bosi em seu ensaio *Fenomenologia do olhar*, o homem é um ser predominantemente visual. E, dessa forma, a maior parte do conhecimento, e ele chega a afirmar um percentual de 80%, nos vem por meio de imagens. A dicotomia existente entre essas duas culturas nos instiga a estabelecer uma comparação de ordem biológica sobre o processo de assimilação de conhecimento do ser humano. Para o mundo árabe e islâmico a compreensão teológica central do texto sagrado é que exerce o papel de condutor do conhecimento. E a ausência de imagem se dá de forma natural a partir do momento em que o Alcorão é entendido como única fonte de sabedoria, do dever e da beleza. Como reitera Hanania:

A escrita tornou-se uma das formas mais proeminentes de inserção do signo na realidade e na memória dos homens, fixando a língua que se tornou o veículo da Revelação. Na verdade, o Alcorão, mais do que um mero texto sagrado, é um amplo código de conduta religiosa, moral, social e filosófica, além de expressar uma lei e, por assim dizer, uma ideologia. É o parâmetro para toda uma vida prática e intelectual [...]. O pensamento alcorânico é total e sua língua é perfeita, porque procede do Verbo do Altíssimo que desceu à Terra. Este Verbo fez-se escrita. Escrita que se materializou na Caligrafia, que representa o corpo visível da divina palavra. Para o Islão, o nome sagrado de Deus e o Alcorão equivalem à Encarnação para o cristão: o mesmo senso de devoção que o cristão nutre por Jesus, Verbo Encarnado, é o que o muçulmano nutre pela escrita da palavra divina e pelo Alcorão que a acolhe. Diferentemente, pois, do Cristianismo (e poderíamos acrescentar, do budismo, por exemplo), o Islão jamais teve a necessidade de uma iconografia centrada na vida terrestre de seu fundador: Muhammad, ao contrário de Cristo, era um ser apenas humano, eleito por Deus, sim, para transmitir sua mensagem na terra. Mas é a própria mensagem divina que, sob sua forma escrita, deve receber observância e culto. Essencialista, a arte islâmica levou a extremos a reserva quanto à imagem, quase negando a própria possibilidade de uma arte figurativa, ao menos vendo-a com precaução e desprezo (HANANIA, 2011, p. 122-123).



Estilo kûfi ortogonal (Samarkanda): “Não há deus senão Deus e Muhammad é o mensageiro de Deus” (profissão de fé muçulmana)
(Caligrafia de Hassan Massoudy)

A autora observa que não há no Alcorão nenhuma interdição sobre a imagem ou a arte em geral. No entanto, fica clara a condenação da idolatria, sob qualquer circunstância. Da mesma forma que ocorre em alguns livros sagrados das demais religiões presentes na humanidade.

Tal condenação explicita-se de modo cabal na sura 53, versículos 19 a 23, quando, em relação aos ídolos mais famosos adorados pelos árabes pagãos (três estatuetas femininas), o Alcorão afirma: “Al-Lat, Al-Uzza e Manat não são mais do que nomes, que vós e vossos pais lhes haveis dado. Deus não fez descer sobre elas nenhum poder” (HANANIA, 2011, p. 124-125).

Todavia, de igual importância dentro do contexto islâmico, existem os *hadiths*, para a maioria dos muçulmanos, o *hadith* contém uma exposição com autoridade dos significados do Alcorão, e aqui sim encontramos declarações contrárias ao uso de imagens e à arte em geral. E dentro do conjunto das declarações verificamos que a condenação atinge com mais vigor o artista do que a sua própria obra: “os artistas que fazem imagem

serão punidos no Dia do Juízo por um julgamento de Deus que lhes determinará a impossível tarefa de ressuscitar suas obras”.

A cultura islâmica enxerga a representação como blasfêmia, e crê que somente Deus tem o poder criador da vida. Em algumas culturas marcadas pelo cristianismo, por exemplo, isso é totalmente diferente e a arte figurativa é mesmo uma forma de falar com Deus. Isso se torna evidente quando observamos textos como o de Balzac, que diz:

A forma, em suas representações, é aquilo que ela é em nós: apenas um artifício para comunicar ideias, sensações, uma vasta poesia. Toda imagem é um mundo, um retrato cujo modelo apareceu em uma visão sublime, banhada de luz, facultada por uma voz interior, posta a nu por um dedo celestial que aponta no passado de uma vida inteira, para as próprias fontes de expressão (BALZAC *apud* MANGUEL, 2001, p. 30).

Ainda nessa mesma linha de pensamento podemos citar as pinturas, vitrais etc. nos templos, destinadas a expor visualmente doutrinas e relatos religiosos para um público, na Idade Média, em grande parte analfabeto e incapaz de ler a Bíblia. E, ainda que pudessem ler, poderiam ter um apoio para a imaginação.

Oposta a esse paradigma, conclui Hanania, a cultura muçulmana, tem como principal objetivo o combate ao politeísmo e ao totemismo, práticas que vigoravam entre os árabes da *Jahiliya*, o período antes do conhecimento da mensagem divina, onde a palavra escrita possuía a importância em dupla dimensão: iconográfica e educativa. É importante salientar que, de qualquer maneira, existe um processo de pensamento atrelado ao uso de imagens, mesmo que essas imagens não possuam o valor representacional do real. Na medida em que a arte abstrata faz parte da cultura e funciona como meio de representar a existência de Deus.

A arte abstrata, por sua vez, esta sim, é a expressão de uma lei e manifesta, tanto quanto possível, a unidade na multiplicidade. Burkhardt acrescenta: “Arte para o muçulmano é uma prova da divina existência; deve ser bela, sem revelar as marcas de inspiração individualista e subjetiva; sua beleza deve ser impessoal como a beleza do céu estrelado” [...]. A imagem não tem significado real, aproxima-se da miragem. O deserto é o mundo do invisível e principalmente, um mundo sônico. Já na primitiva realidade árabe, os meios de expressão artística são, compreensivelmente, a poesia e a música: duas vertentes que se exprimem pela palavra e que são essenciais, porque procedem do espírito e a ele retornam, suprimindo a necessidade de beleza e de ligação com o mundo de que todo homem não prescindir; o errante em particular (HANANIA, 2011, p. 125-126).

FOTOGRAFIA E PALAVRA NO FOTOJORNALISMO

Estabelecendo uma correlação entre os dois pontos já abordados neste artigo, utilizaremos um recorte da fotografia aplicada à atividade do fotojornalismo, e também o seu ensino aos alunos do segundo período do curso de jornalismo, tendo como referência minha própria experiência docente.

O descobrimento da câmera fotográfica é um dos adventos mais importantes a que a sociedade pode recorrer como forma de produção e armazenamento de símbolos e linguagens, cada vez mais resistentes ao tempo. Desde a sua criação, esses instrumentos têm sido alvo de pesquisas em diversos aspectos, seja no campo técnico ou conceitual.

Por questões de espaço, nos ateremos somente a alguns desses aspectos.

Como ponto de partida, vamos considerar a utilização da fotografia atrelada à palavra, levando em consideração que no fotojornalismo toda fotografia vem acompanhada de uma legenda, que possui a incumbência de explicar a imagem. Assim, mais uma vez caímos na problemática da interdependência do discurso verbal com o visual. De acordo com Aumont, toda imagem é uma representação, a qual possui significados diversos se levarmos em conta o tempo e as mudanças na sociedade a que será exposta.

Toda representação é relacionada por seu espectador – ou melhor, por seus espectadores históricos e sucessivos – a enunciados ideológicos, culturais, em todo caso simbólicos, sem os quais ela não tem sentido. Esses enunciados podem ser totalmente implícitos, jamais formulados: nem por isso são menos formuláveis verbalmente, e o problema do sentido da imagem é pois o da relação entre imagens e palavras, entre imagens e linguagem. O problema é pois comparar a maneira como são respectivamente compreendidas (AUMONT, 2005, p. 248).

Isso se torna evidente em casos que as significantes de uma fotografia perdem o sentido ao longo do tempo se houver a ausência de uma legenda para situar o interlocutor. Sobretudo no campo do jornalismo, uma imagem deve ter um sentido, ou seja, ela deve ser lida por seu interlocutor da forma correta, justamente para que não haja uma deturpação da informação. A efemeridade da informação seja ela visual ou verbal, nos dias de hoje faz que isso ocorra de modo cada vez mais veloz. A fotografia a seguir nos serve como base de esclarecimento sobre o modo como muitas imagens necessitam de um discurso verbal, pois nem sempre ela se autoexplica:



Crédito: Pietro Masturzo/Reuters 2009

A imagem anterior recebeu o prêmio máximo de fotografia, World Press Photo, no ano de 2010. O concurso ocorre anualmente em âmbito mundial e é destinado para a área de fotojornalismo, premiando os profissionais que se destacam.

Durante uma aula sobre análise da fotografia de imprensa, ao projetar a imagem para os alunos, ao princípio sem a legenda, não houve uma resposta deles em relação ao significado fundamental da imagem. Este pode ser considerado um dos casos onde para que haja a leitura correta da imagem é necessário a sua localização no contexto cultural, político e ideológico a que pertence, sem o qual ela acaba perdendo o sentido.

A imagem foi realizada pelo italiano Pietro Masturzo, durante a cobertura dos protestos que se seguiram após a polêmica reeleição de Mahmoud Ahmadinejad como presidente do Irã. A fotografia faz parte de uma série intitulada os "telhados do Teerã", e mostra uma forma de protesto comum naquele país, onde no período da noite as pessoas gritam a uma só voz de modo que isso se torna uma canção de protesto. Somente após situar o contexto histórico e cultural no qual a foto está inserida é que ela começa a ter sentido.

Dessa forma, chegamos ao ponto crucial no que tange à leitura de uma imagem. Não é possível seguir sem a inserção da semiologia, ciência que estuda os modos de produção, de funcionamento e recepção dos diferentes sinais de comunicação entre os indivíduos. Bastante pesquisado ao longo da história, o conceito busca decodificar mensagens por meio do estudo dos signos existentes nela.

Imagens são um sistema semiótico ao qual falta uma metassemiótica: enquanto a língua, no seu caráter metalinguístico, pode servir, ela própria, como meio de comunicação sobre si mesma, transformando-se assim num discurso autorreflexivo, imagens não podem servir-se de reflexão sobre imagens. O discurso verbal é necessário ao desenvolvimento de uma teoria da imagem (BENVENISTE, *apud* SANTAELLA, 1999, p. 14).

Para efeito de delimitação deste estudo, fecharemos o foco para uma análise semiológica da “representação” na fotografia, a qual possui dois domínios: as imagens materiais, que nos chegam de fora para dentro, por meio de fotografias, desenhos e pinturas; e as interiores, que nos são dadas de dentro para fora, ou seja, a imagem que é criada na nossa mente. Os dois campos não existem separados. Uma imagem é criada internamente a partir de uma representação externa e vice-versa. No próprio substantivo “representação”, está implícito o conceito de função sígnica. Retomando os estudos sobre Tomás de Aquino, no pensamento medieval, a representação é definida como o processo de apresentação de algo por meio de signos, cada apresentação acontece por intermédio de signos [*omnis representatio fit per aliqua signa*] (*apud* SANTAELLA e NÖRTH, 1999, p. 17).

Do mesmo modo, a definição de representação está para Bunge como um meio de relação entre o sujeito e o objeto. “Podemos dizer que um objeto x [...] representa (espelha, modela, desenha, simboliza, está para) o objeto y [...] se x é uma simulação de y [...]. A representação é, então, uma sub-relação da simulação” (BUNGE, *apud* SANTAELLA e NÖRTH, 1999, p. 19).

No fotojornalismo, as fotografias são tidas como a prova cabal de que algo realmente aconteceu. Uma absoluta e incontestável cópia da realidade, que foi aprisionada através das lentes do fotógrafo da maneira mais fiel possível, com a finalidade de passar a veracidade do assunto tratado.

Para Machado, a imagem se faz necessária como uma espécie de mediadora entre o homem e o mundo que o cerca. No entanto, ela pode nem sempre ser exatamente a cópia da realidade.

Os signos, entre eles as imagens, são mediações entre o homem e o mundo. Devido à sua natureza de ser simbólico, ser de linguagem, ser falante, ao homem nunca é facultado um acesso direto e imediato ao mundo. Tal acesso é por meio dos signos, inclusive as imagens, têm o propósito e a função de representar a realidade, mais, ao fazê-lo, inevitavelmente, interpõem-se entre o homem e o mundo. Assim como

o espelho, ao mesmo tempo em que os signos refletem a realidade, também a refratam, quer dizer, ao refletir, transformam, transfiguram e, numa certa medida, até mesmo deformam o que é por ele refletido (MACHADO, 1984, p. 24).

De fato, é arriscado afirmar que uma fotografia representa simples cópia da realidade, justamente porque ela é um recorte de mundo, e entre a câmera e a matéria existe o homem, o fotógrafo, aquele que seleciona o que será captado e transformado em mensagem. Além disso, nenhuma imagem pode ser considerada ingênua, pois ela carrega consigo a interpretação que o seu autor fez sobre o tema retratado. É evidente que existe um propósito para a sua produção. Desde que o homem passou a dar conta da sua existência, as imagens passaram a ter utilidades individuais ou coletivas. No mundo atual, muitas são as aplicações da fotografia, que exercem papéis determinantes para a publicidade, a informação, a religião, a política etc.

Para Aumont (2003), a fotografia cumpre três funções principais na sociedade:

O modo simbólico. Onde cumprem papel de símbolos religiosos nas mais diversas culturas. O autor salienta que mesmo depois da laicização das sociedades ocidentais, a imagem continua exercendo a função, mas agora a fim de veicular novos valores, democracia, progresso e liberdade etc., associada às novas formas políticas.

O modo epistêmico. A imagem como transmissora de informações (visuais) sobre o mundo. Essas informações podem variar desde um cartão postal a uma carta de baralho. E remonta à Idade Média sobrevivendo até hoje.

O modo estético. A imagem como arte, feita para agradar o espectador, ou lhe transmitir sensações específicas.

Assim, podemos afirmar que a fotografia vista em qualquer dos segmentos, cumpre o papel primordial de ser a mediadora entre as relações sociais, trabalhando com a característica de representação do espaço onde ocorrem as interações dos indivíduos presentes. Portanto, seu uso está intrinsecamente atrelado a garantir, reafirmar, reforçar, e explicitar nossa relação com o mundo visual. Todavia, essa relação de representação nos leva a refletir sobre o modo como atua a imagem sobre o espectador.

De acordo com Aumont, esse campo do saber ainda está em fase de experimentação, uma vez que não se pode especificar com certeza a reação de cada indivíduo diante da ação de uma imagem. No entanto, é possível prever essa ação separadamente de acordo com os elementos que compõem a imagem.

Existe, em estado embrionário, um saber aparentemente ainda vago sobre a ação das cores, de certas formas etc. – domínio que a psicologia experimental, pura ou aplicada, tem abordado há muito tempo. Os resultados dessa pesquisa são tão incertos que não merecem registro. Mencionaremos – não porque é mais científica, mas porque seu grau de elaboração teórica a torna mais demonstrativa – a tentativa de Eisenstein, relativa ao campo do cinema, nos anos 20. Concebendo, de modo bastante rudimentar, a imagem cinematográfica como combinação de estímulos elementares (definíveis em termos de formas, intensidades e durações), Eisenstein, ao basear-se na reflexologia pavloviana, supunha que cada estímulo acarretava uma resposta calculável e, por conseguinte, que em troca de um longo, complexo e, na verdade, improvável cálculo, seria possível prever e dominar a reação emocional e intelectual de um espectador a determinado filme. Naturalmente, Eisenstein foi o primeiro a perceber que se tratava de uma visão bem simplista: tendo “calculado” meticulosamente a sequência final de *A Greve* – a da montagem paralela entre o massacre dos operários pela polícia czarista e o abate dos bois – ele teve de se render à evidência e constatar que essa sequência, em geral eficaz, no que pretendia sobre os espectadores operários das cidades, perdia totalmente seu efeito sobre os espectadores rurais (que não se chocavam com a degolação dos bois). Nem por isso Eisenstein desistiu de influir sobre o espectador (AUMONT, 2005, p. 92).

Diante disso, podemos concluir que a fotografia tida como um conjunto de códigos, que por meio de determinantes como a composição, ou seja, do arranjo de cores, formas, linhas, luzes e sombras tem a finalidade de comunicar uma ideia, também trabalha com a percepção e, da mesma forma, isso abre uma vasta possibilidade de interpretação.

Logo, para entendermos como realizar a leitura de uma imagem, é necessário conhecer um mínimo dos códigos que regem o processo de criação dessa imagem, levando em consideração conceitos que são utilizados pelos fotógrafos para garantir que a fotografia atinja o resultado desejado. Semelhante à construção de um texto, onde a organização das ideias de forma coesa é o que vai determinar o sucesso da transferência dessas ideias ao interlocutor, assim ocorre na construção da imagem.

Como primeira preocupação durante a realização de uma imagem, o fotógrafo deve se ater a pensar na composição, de acordo com Sousa (2002), a composição é a disposição dos elementos da fotografia tendo em vista a obtenção de um efeito unificado, que, em princípio, é transmissão de uma ideia ou de uma sensação. Ou seja, trata-se da informação acrescentada ao enquadramento.

FOTOGRAFIA E ENSINO

Transportados ao campo do ensino, esses conceitos nos levam a refletir sobre o modo como o aluno apreende e decodifica essas informações e as relaciona com o conteúdo geral da disciplina.

Ver uma fotografia é algo que se aprende desde pequeno. As imagens nos chegam como primeiro meio de comunicação com o mundo e, antes mesmo de sermos alfabetizados, conhecemos as coisas pela sua forma. No entanto, ensinar a desenvolver uma forma de expressão por meio da linguagem fotográfica, sugere muito mais do que a simples transmissão dos conceitos técnicos necessários a sua realização. Um profissional reflexivo deve induzir os seus alunos a pensar sobre o papel da imagem dentro do seu campo de atuação. Na atividade do fotojornalismo, a imagem exerce função primordial de ratificação de uma notícia, nesse sentido, a ética e o respeito com o assunto devem estar acima de qualquer preocupação com a plasticidade da imagem.

Toda fotografia é uma ficção que se apresenta como verdadeira. Contra aquilo que nos foi inculcado, contra o que tendemos a pensar, a fotografia mente sempre, mente por instinto, mente por sua natureza que não lhe permite fazer outra coisa. No entanto, o mais importante não é essa mentira inevitável. O mais importante é como o fotógrafo é, como o fotógrafo usa a fotografia, a que intenções ele serve. O importante, em suma, é o controle exercido pelo fotógrafo para impor uma direção ética à sua mentira. O bom fotógrafo é aquele que mente bem a verdade (FONTCUBERTA, *apud* SENE, 2005).

Transmitir aos alunos o entendimento dos códigos implícitos em uma imagem permite não só que ele entenda as mensagens que nos chegam infinitamente por meio dessas imagens, como também que ele tenha o domínio para realizar um trabalho com responsabilidade.

Nesse quesito, nos colocamos diante da problemática sugerida ao longo deste artigo sobre a separação dos processos de conhecimento e assimilação. Teoria e prática estão intrinsecamente ligadas, não sendo possível aprender uma sem ter passado pela outra. O desafio encontrado é justamente conseguir fazer o aluno entender que, mesmo sendo uma disciplina prática, é necessária uma teorização para o entendimento e, inclusive, por meio da retórica promover o debate sobre os desdobramentos que podem causar uma imagem. Remetendo novamente à filosofia tomasiana que diz: "O intelecto humano, que está acoplado ao corpo, tem por objeto próprio a natureza das coisas existentes corporalmente

na matéria. E, mediante a natureza das coisas visíveis, ascende a algum conhecimento das invisíveis” (S. TH. I, 84, 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste percurso, ressaltamos os seguintes pontos:

As consequências das disjuntivas: sujeito/objeto, alma/corpo, teoria/prática, imagem/pensamento. Tais dissociações levam a uma fragmentação do próprio ser humano e dificultam o processo de aprendizagem, sobretudo no campo das artes visuais. A fotografia surge do cruzamento de duas esferas do conhecimento, a ciência e a arte. Logo, não é possível pensar na imagem e palavra como coisas separadas, uma vez que uma linguagem completa a outra. Daí que consideremos a fotografia não como meramente imagem, mas uma imagem em um amplo contexto que inclui a palavra e condicionantes políticos e sociais etc.

As conclusões apontam para uma proposta de ensino que leve em consideração essa realidade multidimensional. Além disso, a educação seja em qualquer área ou disciplina que estiver contemplando deve ser entendida como um meio de transformação do ser humano. Como conclui Santos Neto:

A educação é o processo pelo qual o sujeito produz-se a si mesmo [...]. Compreendendo este ser humano como inacabado e, portanto, aberto; como um ser social e político que se constrói nas relações com os outros seres humanos; como um ser singular que cria a sua peculiar maneira de ser. Embora faça parte, com os outros, da mesma espécie [...]. Que apresenta, em sua condição humana, um tecido de elementos diferentes inseparavelmente associados, como é o caso da razão, do corpo, da emoção e da espiritualidade. O grande desafio humano é o de aprender a cuidar desses elementos todos e, neste cuidar, ir construindo a vida, individual e coletiva (SANTOS NETO, 2004).

REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas, SP: Papirus. 1993.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1984.
- BOSI, Alfredo. **Fenomenologia do olhar**. In: Novaes, A. (org.) O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras. 1988.
- CARVALHO, Aloma **Iconografia Medieval: pedagogia das imagens**. In: Lauand, Jean Medievália, São Paulo, Hottopos. 1997.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**. São Paulo: Hucitec. 1985.

HANANIA, R. Aida. "Palavra e imagem na cultura árabe". In: Lauand, J. – Castro, R. **Filosofia e Educação** – Universidade, São Paulo: Factash. 2011.

LAUAND, Jean. Tomás de Aquino e o papel do corpo na realização do homem

Notandum, 25 jan./abr. 2011 CEMOrOC-Feusp.

MACHADO, Arlindo. **A Ilusão Especular: introdução à fotografia**. São Paulo: Brasiliense. 1984.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras. 2001.

NETO SANTOS, Elydio dos. Esperança, utopia e resistência na formação e prática de educadores no contexto neoliberal. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 13 – nº. 24 – jun. 2004.

SANTAELLA, Lucia e Nöth, Winfried. **Imagem – Cognição, Semiótica**. São Paulo: Iluminuras, 2. ed. 1999.

SENE, Joel La Laina. **Fotografia: ensino é Pesquisa**. Trabalho apresentado para o XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – set. 2005.

SOUSA, Jorge Pedro. **Uma história crítica do fotojornalismo ocidental**. Florianópolis: Letras Contemporâneas. 2000.

Sites

Fotografia de Pietro Masturzo, imagem acessada em 02/08/2011 no endereço: <http://www.estadao.com.br/noticias/internacional,foto-sobre-protestos-no-ira-e-eleita-melhor-imagem-de-2009,510246,0.htm>

Revista Studim acessada em 09/07/2011 no endereço: <http://www.studium.iar.unicamp.br/doi/1.htm>

CULTURA, COMUNICAÇÃO E EXTENSÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Luciane Duarte da Silva

RESUMO

Este artigo discute a relação entre a Extensão Universitária enquanto interlocutora entre a universidade e a sociedade, a partir dos fundamentos da cultura e da comunicação como fundamentos para a prática docente. A Extensão Universitária surge legalmente no Brasil, em 1931, na ocasião do primeiro Estatuto das Universidades, decorrente de movimentos reformistas pela melhoria da educação. Compreender os fatos históricos e o sentido que a extensão assume ao longo do tempo é fundamental para a construção do conceito e da metodologia que atualmente dependem da visão política na instituição na qual se insere. A práxis da extensão atual aproxima-se de cursos livres, atividades culturais, prestação de serviços e até mesmo assistencialismo. O objetivo deste estudo é identificar como a cultura e a comunicação colaboram na construção do sentido da extensão na relação com os sujeitos de sua prática. A revisão teórica a respeito do tema fundamenta a discussão. Os resultados evidenciam a importância de considerar os processos culturais e comunicacionais locais no planejamento e na práxis docente das ações extensionistas.

Palavras-chave: Universidade; Extensão Universitária; Comunicação; Cultura.

INTRODUÇÃO

A discussão a respeito da extensão universitária é fundamental para o entendimento da função social da universidade. O caráter de mediação que assume com o seu entorno delega à extensão uma posição privilegiada na possibilidade de transformação social a partir da emancipação dos sujeitos. O presente artigo verifica, por meio de uma construção teórica, como a cultura e a comunicação, quando consideradas no planejamento e na práxis, colaboram na construção do sentido da extensão para a prática docente.

O entendimento sobre cultura possibilita identificar aspectos da condição humana que são fundamentais para a própria continuidade de vida no planeta. O homem é um ser simbólico e, como tal, possui um passado, constrói um presente, que interfere no futuro das gerações no tempo e no espaço. Sendo assim, a partir do momento que organiza os seus símbolos dentro de um grupo, a cultura é construída. A permanência de usos e costumes no tempo; a tradição, e a própria reinvenção do homem e das coisas é intrínseco ao ser humano. A etapa seguinte à organização desses símbolos é sua transmissão ao outro, a comunicação por meio da interação entre os indivíduos. Com isso, ao planejar práticas extensionistas que envolvam o entorno da universidade, o cuidado em verificar e compreender os aspectos culturais e comunicacionais são condições fundamentais para uma intervenção mais eficaz.

O artigo indica a cultura e a comunicação como colaboradoras na construção do sentido de extensão na atuação docente. Para tanto, inicialmente o artigo apresenta uma abordagem histórica da extensão universitária e ao problematizar o seu sentido, introduz os conceitos de cultura e comunicação. Em seguida, é descrito um relato de experiência e, por fim, os autores problematizam o sentido da extensão na atuação docente.

O estudo considera os docentes e discentes como representantes da universidade e a comunidade como lócus de atuação das práticas extensionistas. Neste sentido, espera-se contribuir com aporte teórico para a reflexão da atuação docente nas ações extensionistas, uma vez que esse agente é um dos principais interlocutores entre os envolvidos.

A TRAJETÓRIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A partir da necessidade de uma relação dialógica entre universidade e sociedade está uma interlocutora denominada Extensão Universitária. Seu formato foi alterado ao longo da História de acordo com os sujeitos de sua prática (SOUSA, 2010). Com isso, a definição do conceito e a metodologia ainda são muito dependentes da visão política da universidade à qual pertence, gerando, naturalmente, muitos entendimentos individuais e práticas diversas. Desde as assistencialistas, ações pontuais sem continuidade, até projetos integradores com pesquisa e ensino que visam à emancipação dos atores envolvidos.

A universidade brasileira surge a partir de modelos europeus e norte-americanos e os primeiros referenciais para a extensão são as Universidades Populares da Europa e a ideia de Extensão norte-americana. Um dos

grandes problemas da apropriação dessas referências está na legitimação desses modelos ao contexto brasileiro, sem uma análise crítica do contexto que lhe é próprio (SOUSA, 2010).

As Universidades Populares da Europa surgiram no século XIX especialmente na Inglaterra, Alemanha, França, Bélgica e Itália com o principal objetivo de difundir conhecimentos técnicos ao povo a partir de iniciativas de alguns intelectuais interessados em se aproximar da classe excluída (GURGEL, 1986).

Segundo Souza (2010), o ensino era a principal preocupação da Universidade Medieval, com exceção à francesa que, além do ensino, direcionava a pesquisa para além de seus muros e se preocupava com o ensino especializado segmentando suas faculdades de acordo com as profissões pretendidas.

Com o advento da Revolução Industrial, no século XVIII, uma nova concepção de educação voltada para a prestação de serviços e atendimento à comunidade foi evidenciada diante da necessidade de formação continuada e formação profissional decorrentes das mudanças na sociedade. De sociedade essencialmente agrária para industrial, de camponesa para urbana. A universidade inglesa preocupou-se com a formação técnica que o novo modo de produção exigia. Já a universidade alemã destaca-se pela pesquisa e cursos de pós-graduação, desde 1810, com a criação da Universidade de Berlim.

Já nos Estados Unidos, tais iniciativas surgiram de forma mais institucional. Nesse país, as primeiras experiências extensionistas eclodiram a partir de 1860 e se apresentavam com duas propostas diferenciadas: a extensão cooperativa ou rural e a extensão universitária ou geral, caracterizando-se especialmente pela ideia de prestação de serviços (GURGEL, 1986).

O início do desenvolvimento do ensino superior no Brasil, de acordo com Cunha (1989), ocorre a partir do período imperial. Desde a metade do século XVIII a Companhia de Jesus, constituída pelos jesuítas portugueses, praticamente detinha o monopólio do ensino por meio dos cursos de artes (ou filosofia) e teologia em diversos de seus colégios, operando também em cooperação curricular em seis cursos superiores. Do império à república, o ensino superior constituído tardiamente no Brasil oficializa, em 1931, por meio do primeiro estatuto das universidades, as primeiras diretrizes da educação superior brasileira.

A primeira obrigatoriedade para que a instituição de ensino conquistasse o *status* de universidade determinava a obrigatoriedade da institui-

ção possuir no mínimo três dos quatro cursos: Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia, Faculdade de Direito, Faculdade de Educação, Ciências e Letras (CUNHA, 1989).

Nesse mesmo ano, o decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, normatiza pela primeira vez a extensão universitária, que assume um caráter unidirecional para com a sociedade, por meio essencialmente de cursos e conferências, despertando pouco interesse da população, uma vez que os temas pouco se aproximavam do cotidiano de grande parte da sociedade.

Segundo Cunha (1986), a Universidade Popular parecia estranhamente malcompreendida ou ignorada pela população, uma vez que as classes populares explodiam em greves e repressões policiais.

Anos antes, no Movimento de Córdoba, ocorrido na Argentina, em 1918, a extensão universitária apresenta uma importância política de aproximação da sociedade com a universidade, visando ao fortalecimento desta, de forma colaborativa e mais preocupada com os problemas nacionais (GURGEL, 1986). Esse documento parece ter inspirado o movimento estudantil que se organizou e, em 1937, constituiu a União Nacional dos Estudantes (UNE), em meio ao período do Estado Novo.

Na ocasião do Segundo Congresso Nacional dos Estudantes foi lançado um Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira decorrente das teses apresentadas. Entre outras propostas, o documento enfatiza que uma das funções que a universidade deveria ter é propiciar a difusão da cultura e a transmissão do conhecimento desenvolvendo o saber por meio de técnicas de pesquisa (POERNER, 1979 *apud* GURGEL, 1986).

Após o decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dá à extensão o sentido de cursos e conferências de caráter educacional, o próximo marco regulatório da universidade que permeia a extensão é em 1968, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.540/68, que passou a considerar a extensão como uma das funções da universidade ao lado do ensino e da pesquisa. Já, em 1996, com a nova Lei (nº. 9.394/96) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 43 a extensão é reafirmada como princípio indissociável desse tripé, porém sem a revisão necessária à normatização de suas práticas. Continua assumindo a extensão como um instrumento de difusão do saber acumulado intramuros.

Com a publicação da Política Nacional de Extensão Universitária proposta pelo Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras, em maio de 2012, a extensão assume em uma das cinco diretrizes,

uma dimensão de promoção social mais intensa no momento em que declara a participação fundamental da universidade como promotora de transformação social.

Pode-se observar nessa trajetória da extensão uma evolução relacionada à formação cidadã do discente a partir de sua interação com os problemas sociais, econômicos e financeiros que circundam os muros da universidade.

Sousa (2010) indica três momentos importantes na história da extensão universitária: a) uma primeira fase em que o corpo discente representado pela União Nacional dos Estudantes, assume uma prática que visava uma aproximação com a sociedade mesmo que incipiente, com foco em atividades culturais, socializadoras e políticas tendo os cursos livres de extensão como prática principal; b) uma segunda fase, com representação do governo que direciona para uma prática assistencialista a comunidades carentes sem a preocupação com a superação do seu estado de miséria. O Projeto Rondon, por exemplo, consistia em assistir o homem na posição em que se encontrava, e por fim c) uma terceira fase, que tem como protagonista a própria universidade na busca da construção de uma práxis em que o processo educativo seja o articulador da universidade com a sociedade.

Esse processo atualmente está em construção e é discutido nacionalmente pelos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão das universidades públicas, privadas e comunitárias, por meio de congressos universitários de extensão universitária e publicações acadêmicas sobre o tema e cursos de especialização, que visam a uma maior profissionalização da extensão e consolidação do tema. Uma maior clareza em relação a diretrizes por parte do poder público, no entanto, é necessária, principalmente para o incentivo e regulamentação das ações extensionistas.

Para a mesma autora, a cultura pode ser um caminho em que os interesses ocorram de forma bilateral e a universidade tem um papel importante neste sentido (SOUSA, 2010).

O SENTIDO DA EXTENSÃO, SEGUNDO FREIRE

Paulo Freire (1979) provoca a reflexão sobre a Extensão Universitária, e em seu livro "Extensão ou Comunicação" problematiza o termo extensão e o analisa em um campo associativo de significação, onde afirma que estender não é comunicar (tornar comum). Estender é entregar algo pronto e acabado, enquanto que o processo de comunicação e educação

libertadora (emancipadora) exige que essa relação construa ao longo do processo um conhecimento a partir da cultura local.

O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um acerca do ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido o seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos e não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido – apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 1979, p. 27).

Em Freire (1979) percebemos a importância de se valorizar a história de vida e os costumes no processo de ensino-aprendizagem entre universidade e sociedade, mesmo porque o conhecimento produzido intramuros não é perfeito e acabado, aliás o desafio da universidade é justamente este: problematizar a realidade. O equívoco está na apropriação desse conhecimento sem retorná-lo ao seu local de origem com os saberes produzidos. Algumas questões surgem deste encontro: os resultados da pesquisa e do ensino retornam para os seus agentes em um processo reverso, para que se reflita sobre os resultados obtidos? O que é entregue à comunidade na contrapartida dessa participação? O quanto a universidade está comprometida com as mudanças em seu entorno?

Neste autor, encontramos reflexões importantes para a prática docente comprometida com a transformação social e além dos requisitos básicos exigidos na profissão. Tais reflexões podem ser encontradas quando refletimos a respeito, por exemplo, da necessidade de participação e envolvimento dos alunos a partir de suas curiosidades, de sua história, aprofundando o conteúdo de forma criativa e inovadora.

A trajetória que tem início a partir da realidade e leva os alunos a uma dimensão mais crítica, passa pela postura política do professor que deve ter muito cuidado com as ênfases que dá ao transmitir o conteúdo.

O poder que o professor exerce nos alunos é muito perigoso e deve ser manejado com temor extremo. Essa responsabilidade é diminuída quando podemos contar com alunos críticos que aprenderão a tomar decisões e adotarão posturas que ousarão questionar, problematizar o

conteúdo com o professor e buscar a resposta juntos, e não aceitá-lo como algo acabado e definido.

Neste sentido, a prática docente assume uma condição fundamental nos processos comunicacionais para garantir que tanto a cultura local quanto a forma de interação das ações extensionistas retornem de fato para a sociedade com um produto coletivo e emancipador.

De outro lado, propõe uma nova forma de ensino, vai além da sala de aula e se dedica a observar a realidade e propor soluções úteis à sociedade. Reflete sobre uma nova pedagogia que considera a utilidade do conhecimento e alunos comprometidos socialmente.

A CULTURA

Percebe-se que uma das primeiras aproximações da extensão com a sociedade se dá exatamente no campo da cultura, e ainda hoje é discutido como um caminho válido na aproximação da universidade com a comunidade.

Localizando a cultura no campo das ciências sociais, uma das primeiras providências é verificar a evolução semântica do termo. Para isso em Cucho (2002, p. 19) temos que cultura originalmente do latim significa “o cuidado dispensado ao campo ou ao gado, ela aparece nos fins do século XIII para designar uma parcela da terra cultivada”. No quadro a seguir, percebemos alguns momentos históricos que contribuíram significativamente para a evolução semântica da palavra cultura:

Quadro 1: Evolução semântica da palavra cultura

CRONOLOGIA	SEMÂNTICA
Fim do século XIII	Uma parcela de terra cultivada.
Início do século XVI	Passa de estado (terra cultivada) para uma ação (cultivar a terra).
Meio do século XVI	Sentido figurado: cultura de uma faculdade, isto é, o fato de trabalhar para desenvolvê-la. Pouco reconhecimento acadêmico.
Século XVII	Quase sempre seguido de um complemento (cultura das artes, das ciências, das letras etc.). Publicado no Dicionário da Academia Francesa (ed. 1718).
	Progressivamente, cultura se libera dos complementos passando a ser designada como a “formação”, a “educação”.

CRONOLOGIA	SEMÂNTICA
Fim do século XVII	Passa de cultura como ação (ação de instruir) a cultura como estado (estado do espírito) cultivado pela instrução. Estado do indivíduo "que tem cultura". Publicado no Dicionário da Academia Francesa (ed. 1798).
	A cultura para os pensadores do Iluminismo é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história. A palavra é associada às ideias de progresso, evolução, de educação, de razão que estão no centro do pensamento da época.
Século XVIII – França	Cultura e civilização surgem no mesmo campo semântico refletindo as mesmas concepções fundamentais. "Cultura" evoca os progressos individuais e "Civilização" os progressos coletivos. Na França, esta será utilizada muito mais do que cultura por questões políticas reformistas.
Século XVIII – Alemanha	Kultur – Evolui em um sentido mais restritivo. Tudo que é autêntico e que contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual será considerado como vindo da cultura. O que é somente aparência brilhante, leviandade, refinamento superficial, pertence a civilização. A burguesia intelectual alemã adota o termo "cultura" em oposição à aristocracia da corte que por não possuírem laços estreitos fazem questão de legitimar o termo "cultura" em oposição ao francês "civilização" praticado pela aristocracia alemã.
Século XIX – Alemanha	Ideia alemã: A cultura vem da alma, do gênio de um povo. A nação cultural precede e a chama a nação política. A cultura aparece como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade. Para os romancistas alemães, cultura é a expressão da alma profunda de um povo oposta ao sentido de progresso material civilizatório.
Século XIX – França	Influenciada pela literatura alemã, a França passa a considerar "cultura" em uma dimensão coletiva. Conjunto de caracteres próprios de uma comunidade. Pensamento universalista.

CRONOLOGIA	SEMÂNTICA
1882 – Conferência “O que é uma nação?”	Ernest Renan afirma a cultura humana antes das particulares, francesa, alemã.
Século XX – guerra 1914-1918	Debate ideológico (Alemanha – cultura) particularista x (França – civilização) universalista. São as duas bases para definir-se o conceito de cultura nas ciências sociais contemporâneas.

Fonte: Adaptado de Cuche (2002).

No campo da antropologia, a primeira definição de cultura foi devida ao fundador da antropologia britânica, Edward Burnett Tylor (1832-1917). Para Tylor, primeiro etnólogo a se dedicar ao estudo da cultura em diversos tipos de sociedades e sob todos os aspectos, materiais, simbólicos e até corporais, Cultura e Civilização “são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (TYLOR, 1871 *apud* CUCHE, 2002, p. 35).

A América tem como representante o inventor da etnografia, Franz Boas (1858-1942), primeiro antropólogo norte-americano a fazer pesquisas para a observação direta e prolongada das culturas primitivas.

Na França, o fundador da antropologia francesa, o sociólogo Emile Durkheim (1858-1917), tem como preocupação central em sua obra determinar a natureza do vínculo social. Desenvolveu a teoria da “consciência coletiva”. Essa teoria consiste nas representações coletivas dos ideais, dos valores e dos sentimentos comuns a todos os seus indivíduos. Defende que existe descontinuidade entre consciência coletiva e a consciência individual, e que a primeira é “superior” à segunda por ser mais complexa e indeterminada. Para Durkheim, é a consciência coletiva que realiza a unidade e a coesão de uma sociedade.

Schwartzman (1997) em seu livro, *A Redescoberta da Cultura*, afirma que cultura é o acúmulo de conhecimentos e a capacidade de entender sentidos complexos nas ciências, nas artes e na literatura, é algo que se adquire e se cultiva. Para os antropólogos, cultura é tudo aquilo que é específico e peculiar a uma sociedade.

A cultura é uma totalidade complexa feita de normas, de hábitos, de repertórios de ação e de representação, adquirida pelo homem enquanto membro de uma sociedade. Toda cultura é singular, geograficamente ou

socialmente localizada, objeto de expressão discursiva em uma língua dada, fator de identificação dos grupos e dos indivíduos e de diferenciação diante dos outros, bem como fator de orientação dos atores, um em relação aos outros e em relação ao seu meio. Toda cultura é transmitida por tradições reformuladas em função do contexto histórico (WARNIER, 2003, p. 23).

O processo de transmissão da cultura é chamado de tradição e ocorre quando a cultura continua sendo aceita no presente e é retransmitida a gerações futuras (POUILLON, 1991 *apud* WARNIER, 2003).

A língua nativa é o patrimônio que o homem possui de mais humano e o que as culturas têm de mais vivo, segundo Hagège (2001), além disso, para este linguista, as línguas morrem em quantidades assustadoras nas culturas em que não existe a preocupação de conservação. Em seu livro, *Não à morte das línguas*, Hagège afirma que defender as línguas humanas na sua diversidade é defender a própria vida dos homens (HAGÈGE, 2001).

Nos países desenvolvidos, por exemplo a França, existem políticas culturais favoráveis à manutenção da diversidade linguística como a lei Deixonne (1951), que autoriza o ensino das línguas regionais nos colégios como opcionais. Já nos países pobres e linguisticamente fragmentados, a maioria das políticas culturais é gravemente unificadora, algumas vezes por imposição de colonizadores aos colonizados (WARNIER, 2003).

A cultura permite ao homem não somente adaptar-se ao seu meio, mas também adaptar esse meio ao próprio homem, às suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza (CUCHE, 2002, p. 10). O ser humano é um ser simbólico, ou seja, interage com o mundo por meio de sinais para expressar o seu pensamento, sentimento e emoções. Para comunicar e interagir, o homem organiza esses símbolos (ALVES, 2011).

A cultura está relacionada à organização desses símbolos por um grupo de pessoas. O homem organiza os seus símbolos para comunicar-se, para expressar os seus desejos e necessidades. Com isso, a cultura difere de um grupo para outro, possui as suas peculiaridades. "As culturas são feitas de práticas e de crenças religiosas, educativas, alimentares, artísticas, lúdicas. Elas concernem também às regras de organização da família, do parentesco e dos grupos políticos" (WARNIER, 2003, p. 23).

CULTURA E COMUNICAÇÃO: GLOBAL VERSUS LOCAL

Entender como utilizar os processos comunicacionais para perceber-se e difundir a cultura é uma reflexão necessária ao se pensar nas

conexões do local com o global a partir de uma realidade observada no cotidiano extensionista.

A troca de informações culturais sempre esteve presente nas relações humanas, no entanto, com a ampliação do acesso proporcionado pela tecnologia, os produtos e serviços de uma cultura passaram a ter uma importante representação econômica e produtos locais passaram a ser globais. Mais do que isso, começaram a ser fabricados ou produzidos visando ao comércio externo, para outras culturas. Com a facilidade da exportação e importação de produtos, é comum associarmos a unificação e acesso horizontal a esses produtos, o que não é verdade.

Sodré (2002) discorda do sentido de uniformização dado ao termo globalização, para o autor o sentido desse fenômeno aproxima-se mais do avanço na velocidade do deslocamento de pessoas e coisas. A uniformização atrelada à ideia de igualdade não pode ser aplicada no contexto econômico uma vez que se percebe uma clara desigualdade principalmente quanto à destinação dos investimentos encaminhados a determinadas regiões do mundo, o que não justifica a utilização do termo.

Da mesma forma, Warnier (2003) afirma que o termo globalização da cultura é impróprio justamente pela desigualdade na distribuição dos bens culturais industrializados e comercializados por todo o planeta. Segundo o autor, bens culturais industrializados são produtos que representam a cultura de uma sociedade no contexto de outra.

Diante dessa nova forma de relacionamento por meio da tecnologia, Sodré (2002) a partir da classificação dos gêneros de existência proposta por Aristóteles (*bios theoretikos* – vida contemplativa, *bios politikos* – vida política e *bios apolaustikos* – vida do corpo) propõe um novo *bios*, o *bios midiático*, com predominância no campo dos negócios com propriedades culturais próprias: a tecnocultura, definida como:

...uma transformação das formas tradicionais de socialização, além de uma nova tecnologia perceptiva e mental. Implica, portanto, um novo tipo de relacionamento do indivíduo com referências concretas ou com o que se tem convencionalmente designado como verdade, ou seja, uma outra condição antropológica (SODRÉ, 2002, p. 27).

O processo comunicacional surge como um suporte da cultura. Como tornar comum (comunicar) os símbolos culturais de um grupo? A comunicação pode ser entendida como uma extensão do corpo, assim como a voz, as mãos, que se expressam e tornam comum (comunicam) uma mensagem (ALVES, 2011).

A mensagem que o emissor emite nem sempre é a mesma que o receptor recebe, pois nessa trajetória do individual para o coletivo existe um contexto e experiências individuais que interferem na recepção da mensagem. Assim é, quando publicamos uma notícia a um grande número de pessoas. Uma mesma mensagem encontrará significados diferentes em seus diversos receptores. Eis o grande desafio da comunicação: qual seria então o conjunto linguístico comunicável?

A comunicação para Sodré (2002) é o aumento na velocidade do deslocamento dos produtos culturais proporcionados inclusive pela possibilidade de comunicação em tempo real, dentro de espaços virtuais com possibilidades inclusive de simulações. Tudo isso, no entanto, segundo o autor, não representa o significado de “revolução” no sentido de inovação e sim uma evolução natural, uma hibridização dos meios para os mesmos fins com uma revisão sofisticada dos conteúdos que geraram novos comportamentos sociais.

Sodré (2002) indica três novidades do processo de globalização; além da ampliação dos processos financeiros mundiais, outros dois fenômenos ocorrem, são eles: o grande investimento em ciências relacionadas à engenharia microeletrônica, computação, biotecnologia, física e a utilização da Informação, compartilhada inegavelmente por um número expressivo de pessoas e utilizada como produto de grande valor comercial.

Essa ampliação na velocidade das informações altera o processo de comunicação entre as pessoas e instituições. Como detentora de grande parte do conhecimento produzido e utilizado na sociedade, a universidade possui infinitas possibilidades de contribuir socialmente com a realidade local ao seu entorno, o desafio está em promover a transformação a partir da emancipação das pessoas e não de forma assistencialista ou contemplativa para o ator receptor desse conhecimento.

Perceber as tendências nas diversas formas de comunicação e particularidades da cultura local auxiliará o docente a elaborar práticas de extensão atrativas e estimulantes aliadas às propostas de ensino e pesquisa aplicadas.

O SENTIDO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A PRÁTICA DOCENTE

O docente, enquanto interlocutor nas ações extensionistas, extrapola as paredes de uma sala de aula, colocando discentes e comunidades para dialogarem. Ele cria ambientes de aprendizagem que estão além do en-

sino tradicional. Oportuniza que o conhecimento seja gerado a partir da realidade e as reflexões nos enfrentamentos do cotidiano da sociedade. Coloca a realidade no centro da pesquisa e a partir de diálogos e teorias, gera novos conhecimentos e transformação social.

O educador é, pois, aquele que, estando se constituindo como sujeito, se dispõe a auxiliar o outro, o educando, na tarefa de construção dele mesmo. No caso da educação escolar, isso se faz por meio da organização da escola, da proposta de um projeto político-pedagógico, da proposta curricular e das relações com os educadores nas diferentes disciplinas escolares (SANTOS NETO, 2004, p. 55).

O diálogo, a prática, a abordagem do ensino fazem toda a diferença para tornar a educação uma prática libertadora. Essa concepção de ir além do técnico e chegar à formação de cidadãos críticos permeia a construção de um bom planejamento do sistema de ensino, dos cursos, dos conteúdos programáticos, de uma aula, de um aprendizado, de um sujeito. Essa escolha de atuação do docente promove uma maior autonomia para as pessoas que estejam livres para criar a partir de um espaço delimitado e preparado para que isso ocorra.

Os desafios para o docente que se dispõe a trabalhar de uma forma inovadora e criativa são compensados pelas potencialidades dos resultados que podem ser obtidos. A gestão educacional, no entanto, deve fornecer as condições financeiras, estruturais, materiais e humanas para tais práticas de extensão.

Outra questão que se discute são os incentivos aos docentes que se envolvem com a extensão universitária. Aspectos relacionados à bonificação em plano de carreira, horas específicas para a extensão, incentivos para publicações, cursos de especialização, entre outros.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM UM PROJETO DE EXTENSÃO

O relato de experiência a seguir consiste em apresentar a articulação entre empreendedores de uma mesma região como alternativa ao desenvolvimento local e ampliação de renda e qualidade de vida para os envolvidos.

A Faculdade de Gestão e Serviços da Universidade Metodista de São Paulo desenvolve, por meio do seu projeto de extensão "Rede de Gestão e Serviços para uma Comunidade Solidária", o aperfeiçoamento de prá-

ticas de gestão aos empreendedores da “Rede de Economia Solidária e Alternativa do ABC”, localizada no bairro do Montanhão, no município de São Bernardo do Campo, no Estado de São Paulo.

Essa rede tem como interlocutora uma associação sem fins lucrativos, que atua na região oferecendo cursos profissionalizantes e incentivos a constituição de grupos de geração de trabalho e renda.

A parceria com a Universidade se realiza com vistas ao fortalecimento dessa rede que é composta por empreendimentos localizados na região. São exemplos: mercearias, floriculturas, restaurantes, gráficas, depósitos de material de construção, vidraçaria, assim como empreendimentos coletivos como cooperativas de sabão, costura e alimentação.

O objetivo dessa rede é propiciar um ambiente coletivo no qual os empreendedores possam dialogar e se articular para buscar junto ao poder público e privado parcerias e instrumentos para o desenvolvimento da região a partir das suas potencialidades. Em contrapartida, a parceria propicia aos alunos a necessária reflexão das soluções práticas a partir do embasamento teórico desenvolvido na academia.

Os professores e alunos participam dos cursos de tecnologia em marketing, logística, finanças, gestão pública, recursos humanos, processos gerenciais e formam uma equipe interdisciplinar para a atuação nesse projeto.

A dinâmica de grupo foi o método utilizado para a condução dos encontros com os empreendedores. Os temas trabalhados foram: Vendas e Atendimento ao Cliente, Layout, vitrine e propaganda, Gestão Financeira com foco em Fluxo de Caixa, Logística, Seleção e contratação e Processos Gerenciais.

Cada tema foi discutido embasado em aporte teórico, porém o início do diálogo sempre ocorreu a partir das falas e experiências dos empreendedores e suas principais dúvidas, na sequência em um processo dialógico, os professores faziam as intervenções, assim como os alunos.

Como principais resultados, ao final dos encontros, segundo o relato de alguns empreendedores foram observadas algumas ações decorrentes do processo de ensino-aprendizagem, como: diversos projetos para a captação de clientes e a divulgação dos produtos e serviços, reformas, reestruturação dos controles administrativos e financeiros, procedimentos para a contratação e a seleção de funcionários, entre outras práticas de gestão.

Acredita-se que o maior legado deste trabalho tenha sido a configuração de condução dos encontros, que teve como proposta a emancipa-

ção dos sujeitos, incentivando-lhes as falas e reflexões em busca de suas próprias alternativas para a solução das questões apresentadas.

Ao final, percebe-se a autoconfiança e as falas de esperança e otimismo apresentadas pelos empreendedores assim como uma maior interação entre os empreendedores, o que converge com os objetivos iniciais de atuação em rede.

Para além da experiência, seja ela qual for, desde uma simples contribuição em relação a uma receita para uma melhor qualidade de vida e saúde, até a elaboração conjunta de um plano de negócios, o essencial é perceber e se preparar para o momento do encontro e quais são as expectativas de resultados para a universidade e para a sociedade. Mensurar os resultados, retornar com as respostas das pesquisas realizadas para os problemas observados, interagir de forma dialógica, utilizar técnicas inovadoras de comunicação, respeitar a cultura local são contribuições que indicam uma extensão mais crítica e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais constatações do entendimento acerca de extensão partem, em um primeiro momento, do preparo técnico ou profissional, onde o conhecimento universitário é entregue de forma pronta e acabada aos atendidos na forma de prestação de serviços. Em um segundo momento, existe uma incipiente preocupação com a formação cultural, e mais atualmente, sugere-se uma atuação da universidade mais comprometida com a transformação da sociedade.

A trajetória teórica do artigo possibilita reflexões sobre a história da extensão, e as diferentes concepções que assume, relacionada aos atores de sua prática e ao contexto social em que se encontra.

O respeito e apoio à cultura local e a forma como é transmitido o conhecimento por meio da comunicação dialógica são variáveis importantes para as reflexões a respeito da prática extensionista e da efetiva participação da universidade, cumprindo o seu papel social de apoiadora na emancipação dos seus atores.

O artigo indica algumas possibilidades e limitações para a prática da extensão no olhar do docente em sua prática cotidiana e desperta reflexões nos impactos do tema para a formação cidadã do docente e uma efetiva atuação da universidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. R. **Cultura, Comunicação e Organizações**. Informação verbal na disciplina Cultura, Comunicação e Organizações do Programa de Mestrado em Administração da Universidade Metodista. São Bernardo do Campo, 1º. semestre 2011.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução: Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002. 256 p.
- CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1986. 339p.
- CUNHA, L. A. **Qual Universidade? São Paulo: Cortez, v. 31**. 1989. 87p.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979. 93p.
- GURGEL, R. M. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação**. São Paulo: Cortez. 1986. 182p.
- HAGÈGE, C. **Não à morte das línguas**. Lisboa: Instituto Piaget. 2001. 314 p.
- SCHWARTZMAN, S. A Redescoberta da Cultura. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, v. **Ensaio de Cultura**; 10. 1997.
- SODRÉ, M. **Antropológica do Espelho**. Petrópolis: Vozes. 2002.
- SOUSA, A. L. L. **A História da Extensão Universitária**. 2. ed. Campinas: Alínea. 2010.
- WARNIER, J. P. **A Mundialização da Cultura**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC. 2003. 184 p.

APRESENTAÇÃO

DÉCIO AZEVEDO MARQUES DE SAES

Professor Dr. e Pesquisador PPGE UMESP

O texto de Rogério Ambrósio aborda um problema candente da área educacional: a difusão atual do ensino a distância no mundo e, mais especificamente, no Brasil. O autor relê o processo histórico, indicando que as primeiras formas de ensino a distância (como o ensino por correspondência) já estão presentes no Brasil imperial, e continuam sendo praticadas nas primeiras décadas do século XX. A segunda geração do ensino a distância, bem mais próxima de nós, envolve a comunicação entre professor e aluno através das novas mídias (TV, rádio, áudio, vídeo etc.). Finalmente, a terceira geração do ensino a distância, envolvendo a utilização do computador e da internet, chega ao Brasil nos anos 90. A legislação repercute a difusão social das novas tecnologias da informação, passando a admitir que 20% dos cursos presenciais se componham de atividades pedagógicas a distância. A presença, ainda que embrionária, de EAD em unidades de ensino superior acende a discussão teórica sobre o conceito de EAD. Verifica-se que, ao mesmo tempo em que se deve conservar um conceito geral, bastante simples, de EAD (separação espacial entre professor e aluno), torna-se necessário refletir sobre as especificidades da atual fase de desenvolvimento do EAD, onde noções como “curso” e “aula” devem ser reformuladas, para poder abranger novos instrumentos de ensino-aprendizagem, como o envio de mensagens, listas de discussão, troca de textos etc.

No terreno dos cursos superiores de administração de empresas, o autor sustenta que a necessidade de maior difusão de EAD é sentida especialmente pelo estudante-trabalhador e pelo aluno de cursos noturnos. Ao mesmo tempo, pondera que a preparação dos docentes para novas modalidades de ensino e para novas tecnologias educacionais é ainda insuficiente. Finalizando, o autor considera que, a despeito de se

poder registrar, em muitas IES, uma má utilização de EAD (por exemplo: a adoção de modelos rígidos na produção seriada de cursos, a carência de uma comunicação flexível entre professor e aluno), a tendência à difusão do modelo de educação a distância tende a predominar. Entretanto, é de se esperar que essa propensão se faça acompanhar de um processo de aperfeiçoamento, voltado para a difusão de um modo amplo e flexível de operação com as novas tecnologias de informação e comunicação.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA-CRÍTICA

Rogério Ambrosio

RESUMO

O trabalho consiste em mostrar a história da Educação a distância no Brasil, abordando seu início, crescimento e investimento. Mostrar que a educação a distância é lucrativo para as empresas, mas inclusiva e acessível à grande maioria dos estudantes por seu preço reduzido e flexibilidade de horário para estudar, principalmente estudar onde e quando desejar. Mas o que é Educação a Distância? Este trabalho irá mostrar como a EAD funciona e quem atinge; bem como, as mudanças ocorridas nos cursos de Administração de Empresas, com a utilização dessa nova metodologia de ensino.

Palavras-chave: EAD; Ensino; Instituições; Educação; Brasil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma reflexão a respeito da educação a distância, normalmente chamada pela sigla EAD, que está cada vez mais presente nas vidas dos brasileiros e do restante do mundo. Alguns estudantes usam a EAD por algumas opções, a maior parte é por causa da falta de tempo, o acesso fácil a um curso e o preço reduzido comparado com várias instituições de ensino.

A opção de estudar a hora que quiser é uma oferta tentadora quando se fala em questão de tempo e o conforto de estudar em casa, normalmente o ensino é mais baixo e a qualidade no aprendizado não é a mesma, mas as instituições estão cada vez mais buscando melhorias para que o EAD seja cada vez mais acessível e normal na sociedade brasileira.

Neste sentido, procuraremos demonstrar, também neste artigo, os principais avanços e desafios para os docentes e os discentes na formação e aprimoramentos na área de Administração de Empresas com linha específica de formação em Comércio Exterior, bem como a reformulação dos cursos nesta área.

HISTÓRIA DA EAD

Falar a respeito do trajeto histórico da EAD não é um trabalho simples, porque existe muita notícia dispersa acerca do tema, dificultando sua apreensão como um todo. Neste sentido, procuraremos neste item sistematizar o seu andamento, sem a ambição de julgá-lo por completo.

Tendo suas procedências encontradas ao redor da década de 1930 do século XIX, o ensino a distância foi firmado de acordo com a História, enquanto cultura educacional, em grandes universidades europeias, em particular na Inglaterra e na Alemanha, há cerca de três décadas, conforme explana Otto Peters.¹ Nesse período, no Brasil, várias experiências chegaram a ser realizadas, em particular por meio do Instituto Universal Brasileiro e o Instituto Rádio Técnico Amador (instituídos em 1941, com cursos de datilografia e radiotécnica por correspondência) e com o Telecurso de 2º. Grau, disseminado pela Fundação Roberto Marinho com o Sistema Globo de Televisão em 1978, analisa Érika Kramer.² Ao longo de toda a sua história, esse tipo de ensino foi mira de muita discussão, em função de desconfianças a respeito de sua eficácia enquanto composição educacional desvinculada da prioridade pedagógica. Nos meios acadêmicos, não faltavam julgamentos a uma suposta *comoditização* de cursos a distância anteriores à Internet, porque apresentariam foco somente na captação de alunos, ofereciam atores e produtores profissionais para a exposição de conteúdos e não focavam nas características e precisões pedagógicas particulares dos estudantes desse tipo de curso, de acordo com artigo disponibilizado no jornal *Le Monde Diplomatique*.³

Para Peters⁴ os primeiros experimentos em EAD remontam aos apóstolos: As primeiras experiências em educação a distância foram particulares e isoladas. No entanto, já eram de intensa estima para as pessoas implicadas, porque o teor era a religião e a polêmica religiosa,

¹ PETERS, O. *Didática do ensino à distância*. São Leopoldo: Unisinos, 2001. In: Perry et al. *Desafios da gestão de EAD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico*, 2006.

² KRAMER, É. A. et al. *Educação à distância: da teoria à prática*. Porto Alegre: Alternativa, 1999. In: Perry et al. *Desafios da gestão de EAD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico*. 2006.

³ NOBLE, D. (reproduzindo informação do jornal *Le Monde Diplomatique*, sem referência de data). In: *Jornal AD Verso*, da Associação de Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ADUFRGS), edição de maio 2000. In: Perry et al. *Desafios da gestão de EAD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico*. 2006.

⁴ PETERS, O. *A Educação a Distância em Transição*. São Leopoldo: Unisinos, 2004. In: *Educação a distância e autonomia universitária: políticas públicas e aspectos legais*.

que era levado muito a sério naquela ocasião. Esse autor continua aqui se referindo ao apóstolo Paulo, que registrou suas reconhecidas epístolas a fim de instruir as comunidades cristãs da Ásia Menor como viver como cristãos em um clima contrário. Ele utilizou as tecnologias da escrita e dos meios de transporte a fim de fazer seu trabalho missionário sem ser obrigado a viajar. Isso já era visivelmente uma troca da pregação e do ensino face a face por pregação [...].

Vários autores, a exemplo de Vasconcelos (2008), Lobo Neto (2008), Freitas (2007), Bezerra (2007), Belloni (2006), Preti (2005) e Souza, Oliveira e Cassol⁵ (2005), oferecem a história da EAD no Brasil e no mundo, deixando clara a imagem de que não se trata de alguma coisa nova a serviço do ensino, sendo hoje um influente instrumento, em virtude do uso dos recursos da informática em seu apoio.

João Augusto Matta⁶ robustece essa imagem e proporciona a história da EAD repartida em etapas, considerando três origens:

Primeira Geração: apontada pelos cursos por correspondência. Ainda que existam fatos de cursos de taquigrafia a distância, proporcionados por meio de anúncios de jornais, a partir da década de 1720, o aparecimento efetivo da EAD se produziu em meados do século XIX, em virtude do desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação (como trens e correio), por meio do uso de materiais impressos e enviados pelo correio. Daí surgiram diferentes ações de cursos a distância, dando

- ⁵ VASCONCELOS, S. P. G. *Educação a Distância: histórico e perspectivas*. Disponível em: www.filosofia.org.br/viiiifelin/19.htm. Acesso: 11 mar. 2011-03-11. BEZERRA, E. P. *Os Pilares da EaD*. In: *Trilhas do Aprendente*. BRENNAND, E. G. G.; ROSSI, J. S. V. 1 Recife: Linceu, 2007. In: Silva, Múcio Alexandre da. *Panorama da educação superior a distância no Brasil: um estudo exploratório*. BELLONI, M. L. *Educação à Distância*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. In: Silva, Múcio Alexandre da. *Panorama da educação superior a distância no Brasil: um estudo exploratório*. PRETI, O. (org.). *Educação à Distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. In: Silva, Múcio Alexandre da. *Panorama da educação superior a distância no Brasil: um estudo exploratório*. SOUZA, C. A.; OLIVEIRA, J. C.; CASSOL, M. P. *Tutoria como Instrumento para a Educação à Distância. Relatório de Pesquisa*. Universidade do Vale do Itajaí, 2005. In: Silva, Múcio Alexandre da. *Panorama da educação superior a distância no Brasil: um estudo exploratório*.
- ⁶ MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EaD: a educação à distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. In: Silva, Múcio Alexandre da. *Panorama da educação superior a distância no Brasil: um estudo exploratório*.

princípio à criação de sociedades, institutos e escolas. Segunda Geração: diferenciada pelas novas mídias (televisão, o rádio, as fitas de áudio e vídeo e o telefone) e universidades abertas, guiadas no modelo do Open University britânica, estabelecida em 1969, às quais usaram veementemente as citadas mídias. Disseminadas pelo mundo, apareceram as megauniversidades abertas a distância, na maioria das vezes as maiores em termos de número de alunos nos seus referentes países, a exemplo do Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), na França, da Universidade Aberta de Educación a Distancia (Uned), na Espanha, da Universidade Aberta de Portugal e da Fern Universität in Hagen, na Alemanha. Terceira geração: a da EAD on-line, fundamentado no uso do videotexto, do microcomputador, da tecnologia de multimídia, do hipertexto e de redes de computadores, proporcionando uma exata conexão entre todas as mídias já trazidas. Com a presença explosiva da internet, surge um novo campo para o ensino: o ambiente virtual de aprendizagem, digital e fundamentado na rede.⁷

Entende-se como Educação a Distância – EAD – sendo uma modalidade de ensino que se distingue pelo afastamento espaço temporal dos atores abrangidos no método de ensino-aprendizagem. As conteúdos acerca da EAD são inesgotáveis e incessantes, visto que a percepção a respeito da mesma move paradigmas constituídos há anos e que ao mesmo tempo é simples de perceber e complicado para se desconstruir. Sendo assim, diversos são os conceitos de EAD, pois estes são apresentados e ressignificados a cada momento de acordo com as expectativas e entendimentos de cada teórico. A exemplo disso, Lynn Alves e Cristiane Nova acastelam:

...a educação a distância como uma das modalidades de ensino-aprendizagem, permitida pela intercessão dos apoios tecnológicos digitais e de rede, seja esta introduzida em sistemas de ensino presencial, mistos ou totalmente efetivado por meio da distância física.⁸

⁷ MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EaD: a educação à distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. In: Silva, Múcio Alexandre da. *Panorama da educação superior a distância no Brasil: um estudo exploratório*.

⁸ ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (org.). *Educação a distância*. São Paulo: Futura. 2003. p. 3. In: Almeida, Joilma da Silva.

⁹ MOORE, M. G. Background and overview of contemporary american distance education. In: MOORE, M. G. (org.). *Contemporary issues in american distance education*. New York: Pergamon, 1990. In: JONASSEN, D. H. *Computers in the classroom: mindtools for critical thinking*. Columbus (OH): Prentice-Hall, 1996. In: Jorge Amado. *Revista Virtual*, v. 3, n. 2, p. 112-122, jul./dez. 2007.

A educação a distância é acentuada por Michael Moore como “incidindo de todos os recursos para ajustar a instrução por meio da mídia escrita com falada para as pessoas envolvidas com a aprendizagem esquematizada, em lugar ou hora diferente daqueles do instrutor ou instrutores”. Como foi divulgado por essa acepção, muito da literatura educativa a distância tem assentado o realce nas logísticas práticas e mecânicas da emissão do material instrucional e das técnicas aproveitadas. Muito repetidamente, a educação a distância tem versado da simples transferência de imagens do instrutor para cidades remotas. Muitos planos de aprendizagem a distância são amparados hoje em dia por correspondência limitada, interativa, entre o instrutor e os estudantes encontrados em lugares distantes. Pesquisas nessa área, como a elaborada por Elizabeth Burge, têm começado a analisar as variáveis pessoais e situacionais envolvendo o estudante, seu comportamento, por exemplo, com o meio ambiente.⁹

A educação/ensino a distância como um procedimento racional de dividir informação, desenvolvuras e costumes, por intermédio da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, bem como pelo uso extensivo de meios de comunicação, principalmente para lançar materiais técnicos de elevada qualidade, os quais tornam aceitável informar um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais permanecerem. É uma maneira industrializada de lecionar e aprender, conforme analisa Peters.¹⁰ Por sua vez, a EAD é definida por Moore como a família de procedimentos instrucionais onde as ações dos professores são realizadas à parte das ações dos estudantes, incluindo circunstâncias ininterruptas que podem ser feitas na presença dos estudantes.¹¹ A comunicação professor-aluno precisa ser promovida por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outros.

⁹ BURGE, E., ROBERTS, J. M. *Classrooms with a difference: a practical guide to the use of conferencing technologies*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, Distance Learning Office, 1993. In: JONASSEN, D.H. *Computers in the classroom: mindtools for critical thinking*. Columbus (OH): Prentice-Hall, 1996.

¹⁰ PETERS, O. *Learning and teaching in distance education: Analysis and interpretations from an international perspective*. London, UK: Kogan Page, 1998. In: PEREIRA, Jose Matias. *Educação Superior a Distância, Tecnologias de Informação e Comunicação e Inclusão Social no Brasil*. 2010.

¹¹ MOORE, M. G. *Distance Education: a learner's system. Lifelong learning: an omnibus of practice and research*, v. 12, n. 8, p. 8-11. 1989. In: PEREIRA, Jose Matias. *Educação Superior a Distância, Tecnologias de Informação e Comunicação e Inclusão Social no Brasil*. 2010.

Para Andréa Filatro, a educação a distância (EAD) é diferente do ensino on-line. Para a autora, a educação a distância é uma “modalidade de educação em que a maior parte da comunicação entre professor e aluno é indireta, intercedida por recursos tecnológicos”.¹² Já a educação on-line [...] é uma atuação sistêmica de uso de tecnologias, abrangendo hipertexto e redes de comunicação interativa, para classificação de teor educacional e promoção à aprendizagem, sem restrição de tempo ou lugar. Sua central particularidade é a intervenção tecnológica pela vinculação em rede.

Vários são os conceitos de Educação a Distância (EAD) que se podem achar na literatura individualizada. O mais simples e prático é aquele que determina a EAD como “... qualquer configuração de educação em que o professor se acha afastado do estudante”.¹³ Nessa conceituação, o EAD não é sinônimo de tecnologia, pois a demarcação simples compreende o uso de um grande número de tecnologias, desde as mais simples e velhas (por exemplo, o uso de um livro), até as mais atuais e complexas (videoconferências e uso de internet). É colocada em destaque a ideia de que a tecnologia deve ser aproveitada como meio ou ferramenta para os métodos de disponibilização e influência mútua do conteúdo educacional e não com um fim em si, pois, ao ser uma das tantas formas de educação, os conceitos pedagógicos precisariam, em teoria, prevalecer. Além disso, diversos autores chamam a atenção ao fato de que nem sempre a tecnologia mais nova e sofisticada é a melhor.¹⁴ Essa incerteza rege o conceito de tecnologia mais apropriada – por exemplo, numa vila da Amazônia que não tem telefone e sim correio, a forma mais ajustada pode ser a educação por correspondência.

¹² FILATRO, Andréa. Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia. São Paulo: SENAC. São Paulo, 2004. In: Almeida, Joilma da Silva. Educação a distância: concepções dos alunos de Biologia das Faculdades Jorge Amado. Revista Virtual, v. 3, n. 2, p. 112-122, jul./dez. 2007.

¹³ BASTOS, CARDOSO e SABBATINI. *Uma visão geral da educação à distância*. Disponível em <http://www.edumed.net/cursos/edu002>. 2000. Acesso em 02/03/2011 In: Hermida, Jorge Fernando; Souza Bonfim, Cláudia Ramos de. A Educação à distância: história, concepções e perspectivas. EDUCAÇÃO. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.166-181, ago. 2006. ISSN: 1676-2584/166.

¹⁴ BASTOS, CARDOSO e SABBATINI. *Uma visão geral da educação à distância*. Disponível em <http://www.edumed.net/cursos/edu002>. 2000. Acesso em 02/03/2011. In: Hermida, Jorge Fernando; Souza Bonfim, Cláudia Ramos de. A Educação à distância: história, concepções e perspectivas. DUCAÇÃO. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 166-181, ago. 2006. ISSN: 1676-2584/166.

É comum conceituar a educação a distância a partir de apontadores da educação consagrada desenvolvida com a presença física de professores e estudantes em um mesmo ambiente, segundo determinada abordagem educativa, elucidada Ivônio Nunes.¹⁵ Avalia-se os conceitos conferidos à EAD por autores que pesquisam essa modalidade educacional sob ângulos diferentes, evidenciando que alguns se embasam nas peculiaridades comunicacionais, outros na coordenação dos cursos, e existem aqueles que consideram a separação física entre alunos e professores ou o tipo de base aproveitada.¹⁶

Utilizando as tecnologias de modo interligado, nos anos 1970 e 1980 o financiamento governamental permitiu a ideia de universidades autônomas de uma única modalidade de ensino a distância que impõem níveis, sobretudo para planejar suas políticas educativas de modo que:

Em alguns países essas universidades acolhiam até estudantes que não eram caracterizados para ingressar em universidades regulares. Esse novo começo e essa nova abordagem mudaram todo o panorama da educação a distância. Suas centrais novas peculiares foram: importante melhoria na criação e no acesso à educação superior para grupos maiores de adultos, experiência pedagógica, o aproveitamento cada vez maior de tecnologias educativas, a introdução e a manutenção de aprendizado aberto e permanente e o começo da educação superior em massa.¹⁷

É ponderado o fato de que a particularidade fundamental da educação a distância é a consignação de uma comunicação de dupla via, na medida em que professor e aluno não se acham juntos na mesma sala requisitando, deste modo, meios que permitam a comunicação entre os dois como correspondência postal, correspondência eletrônica, telefone ou telex, rádio, "modem", videodisco controlado por computador, televisão amparada em meios abertos de dupla comunicação etc. Walter Perry e Greville Rumble asseveram, ainda, que há muitas qualificações usadas correntemente para apresentar a educação a distância, como: estudo

¹⁵ NUNES, I. B. *Noções de educação a distância*. Revista Educação a Distância, Brasília, n.4/5, p. 7-25, dez./abr. 1993-1994. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educ. Pesqui. [on-line]. 2003. vol. 29, n. 2, p. 327-340. ISSN: 1517-9702.

¹⁶ KEEGAN, D. *Foundations of distance education*. 2. ed. Londres: Routledge. 1991. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educ. Pesqui. [on-line]. 2003. vol. 29, n. 2, p. 327-340. ISSN: 1517-9702.

¹⁷ PETERS, O. *A Educação a Distância em Transição*. São Leopoldo: Unisinos, 2004. In: Educação a distância e autonomia universitária: políticas públicas e aspectos legais.

aberto, educação não tradicional, estudo de fora, extensão, estudo por contrato, estudo experimental.¹⁸

O marco educação a distância parece conter uma incoerência imamente que não pode passar despercebida e que provoca de imediato o advento do seguinte ponto: Pode um método educativo/formativo ser desenvolvido a distância? Dito de outro modo: Apesar dos baseamentos epistemológicos e dos vários procedimentos concentrados nas circunstâncias cotidianamente conhecidas nas salas de aula, o desígnio principal de tal método não é o de ajustar condições aderentes para a aproximação e não para o distanciamento entre os professores e os alunos? Quem sabe o exemplo mais claro da probabilidade de aproximação entre os agentes educativos e, não por acaso, ideal, por exemplo, foi o da relação formada entre o preceptor Rousseau e seu estudante imaginário Emílio. A influência mútua contínua entre ambos adequou a Emílio qualidades de ler o livro do mundo, para se empregar uma demonstração do cartesiano Rousseau, pois o desenvolvimento de sua percepção dos objetos e das relações humanas lhe permitiu, gradualmente, as desenvolturas para que fossem preparados os seus primeiros juízos morais. A consciência de que a razão perceptiva sempre foi o baseamento da razão intelectual se catalogava no raciocínio dedutivo de que:

Desempenhar os sentidos não é apenas fazer uso deles, é aprender a julgar bem com eles, por assim dizer, a sentir; porque nós não temos conhecimento nem para apalpar, nem notar, nem escutar senão do modo que aprendemos.¹⁹

Conforme Ricardo Silveira, devido à crescente compreensão das conexões da rede de computadores, o Ensino a Distância apresenta uma grande acedência e um possível desenvolvimento.²⁰

¹⁸ PERRY, W.; Rumble, G. (1987). A short guide to distance education. Cambridge: International Extension College. In: Nunes, Ivônio B. (1992b) "Pequena Introdução à Educação a Distância". Educação a Distância. n. 1, jun./92, Brasília, INED.

¹⁹ ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992. In: ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol. 27, n. 96, p. 935-954.

²⁰ SILVEIRA, R. A. Ambientes Inteligentes Distribuídos de Aprendizagem. Porto Alegre: Exame de Qualificação, n. EQ-19, 1999. In: NAKAYAMA, M. K.; SILVEIRA, R. A.; PILLA, B. S. Treinamento Virtual: uma Aplicação para o Ensino a Distância. In: Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 24, 2000, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPAD, 2000.

Silveira traz diferentes motivos pelos quais o EAD tem evoluído nos últimos tempos: as transformações no contexto social e econômico; o aumento do número de trabalhadores desempregados e a natural precisão de retreinamento; as céleres ampliações do conhecimento, tornando seu tempo de vida curto; a precisão das empresas, para continuar a viver no mercado, habilitarem e retreinarem os seus empregados a todo instante e, porque o investimento em recursos humanos tem se divulgado a única maneira de formar um desenvolvimento sustentado.

Com a chegada da internet, é comum escutar falar do emprego da Educação a Distância (EAD) em atuais programas de formação profissional. O que nem todos têm ciência é que a sua história remete ao final do século XIX, antecedendo em muito o uso das presentes tecnologias e se articulando a diferentes pressupostos teórico-metodológicos até hoje coexistentes.²¹ A história da EAD precede o começo das tecnologias modernas. A inovação é que, até então, a EAD era protestada em termos qualitativos, por se voltar a segmentos sociais menos beneficiados. Apenas com a inclusão do meio telemático, a EAD passou a compreender programas não periféricos de formação.

A IMPLANTAÇÃO DO MÉTODO EM NÍVEL SUPERIOR

Quando se pensa no procedimento histórico de edificação das políticas educativas, deve-se sempre levar em apreço o choque de forças dos atores abrangidos em cada situação sociopolítica. É nesse embate, entusiasmado por múltiplas deliberações, que se levanta o sentido e a compreensão dos programas de Educação em seu significado mais vasto e de Educação a Distância em especial. Assim sendo, a silhueta seguida pelo Open University, por exemplo, procurava a ampliação da educação de modo a tornar aceitável o acesso ao ensino superior não só para um maior número de estudantes, mas também para aqueles que não tinham os pré-requisitos imprescindíveis para o acesso ao ensino superior. O termo aberto expressava desse modo, uma quebra de barreiras de acesso ao ensino superior: requisitos de qualificações prévias ou locais e tempos determinados para a frequência às aulas.²²

²¹ NISKIER, A. *Educação a distância: a tecnologia da esperança*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000. In: PESCE, Lucila. *Formação de educadores na contemporaneidade: a contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem*.

²² CORRÊA, J. *Sociedade da Informação, Globalização e Educação a Distância*. Rio de Janeiro: SENAC, 2007. In: *Educação a distância e autonomia universitária: políticas públicas e aspectos legais*.

O ensino brasileiro passa por um período respeitável de reflexão a respeito da forma de idealizar a prática educacional e as expectativas diferenciadas na formação de professores. A democratização da Educação não é um tema novo, pois foi inserido pelas ideias de Paulo Freire sobre contextualização e conhecimento e de Gandin a respeito da prática do planejamento participativo. Hoje, esse caminho conta com os rumos emergentes de universalização do ensino unificado às tecnologias concentradas à Educação. Desse modo, a Educação a Distância passou a ser a propulsora de igualdade de oportunidades educacionais.²³

A questão *Educação a Distância* no Ensino Superior apareceu na pauta educativa brasileira na década de 70 do século XX. Até essa década, as pesquisas acerca do assunto notavam ações e discussões a respeito dos modelos de ensino por correspondência que, desde 1904, apresentavam educação aberta de caráter profissionalizante ou de caráter supletivo à escolarização formal dos primeiros ciclos.²⁴

As primeiras oito décadas do século XX no país apresentam para a Educação a Distância a história da implantação de modelos não universitários, que podem ser decompostos em períodos de características distintas. As desiguais diferenciações acendem a probabilidade de se procurar, também, a identificação de diversas formas de comunicação da Educação a Distância referente a esses períodos. Destaca-se que a central característica desse novo tempo é a valorização do conhecimento (ou capital intelectual) coligado à informação como central saída para a criação de riquezas e sucesso nas organizações. Tendo em vista o panorama da globalização no mundo, observa-se que a informação tem tomado um lugar de ênfase no ensino da administração pública na modalidade *a distância*.²⁵

²³ FARIA, Elaine Turk. *Educação Presencial e Virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 219. p. In: Netto, Carla. *Graduações a distância e o desafio da qualidade [recurso eletrônico]/Carla Netto, Lucia M. M. Giraffa, Elaine T. Faria. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.*

²⁴ CASTRO, Cláudio M.; GUARANY, Lúcia Radler dos. *O ensino por correspondência no Brasil: uma estratégia de desenvolvimento educacional*. Brasília: Ipea; Iplan, 1979. In: Vieira, Rejane Esther. *A Educação a distância na sociedade da informação: uma análise histórica da educação superior a distância na formação de gestores públicos no cenário brasileiro*. Conjectura, Caxias do Sul, v. 15, n. 3, set./dez. 2010.

²⁵ VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; SILVA, Elisabeth Farias da. *A universidade virtual no Brasil*. Caracas: UNESCO; Iesalc; Tubarão: Ed. da Unisul. 2003. In: Vieira, Rejane Esther. *A Educação a distância na sociedade da informação: uma análise histórica da educação superior a distância na formação de gestores públicos no cenário brasileiro*. Conjectura, Caxias do Sul, v. 15, n. 3, set./dez. 2010.

As universidades brasileiras, desde a década de 90, começaram a acordar para a Educação a Distância, com a dispersão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e seu bom emprego no processo educativo. A partir de 1995, começaram a aparecer alguns experimentos isolados, direcionados para a formação de professores.²⁶

As transformações de paradigmas que vêm ocorrendo no espaço acadêmico globalizado têm desempenhado, de forma imprescindível, impactos expressivos nas organizações. Assim, as modificações de ordem política, econômica e social têm mudado o mundo em um ambiente mais aberto à mundialização, afetando as instituições de ensino em geral e, em especial as universidades.²⁷

O aparecimento das chamadas novas mídias no campo da educação provocou um impacto sensível. A publicação do conhecimento lançado e o acesso à informação, que formam pilares da educação ocidental presente, ocorrem de forma cada vez mais lépida e, com isto, os critérios de perenidade e continuação dos conhecimentos aglomerados somam-se ao critério da época presente. O novo conhecimento dado está disponível em quantidade, profundidade e com agilidade a quem esperar conhecê-lo. Em particular nas IES, o progresso tecnológico, nomeadamente a evolução dos meios de comunicação, ajustou uma maior atuação no mercado mundializado, por meio da educação a distância que vem ao acaso da melhoria da capacitação dos profissionais, para o mercado de trabalho, assim como para o meio social.²⁸

Os assuntos separados para diferenciar a Educação a Distância são os seguintes: estudar por meio de leitura de material impresso; estudar por meio de estudo próprio dirigido; aprender por meio de trabalho científico autônomo; aprender por meio de comunicação pessoal; aprender

²⁶ KIPNIS, Bernardo. *Educação Superior a Distância no Brasil: tendências e perspectivas*. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. In: Netto, Carla. *Graduações a distância e o desafio da qualidade* [recurso eletrônico]/Carla Netto, Lucia M. M. Giraffa, Elaine T. Faria. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS. 2010. 145 p.

²⁷ COLOSSI, Nelson. E colaboradores. *Desenvolvimento Integrado em IES*. Anais do III Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária, Buenos Aires, Arg. 2003. In: SILVEIRA, Luiz Alfredo. & Silveira, Maria da Graça Tavares. *A universidade e a realidade do mercado competitivo*. In: *A gestão universitária em ambiente de mudanças na América do Sul* – Ed. Nova Letra Blumenau-SC. 2005.

²⁸ SILVEIRA, Luiz Alfredo. & Silveira, Maria da Graça Tavares. *A universidade e a realidade do mercado competitivo*. In: *A gestão universitária em ambiente de mudanças na América do Sul* – Ed. Nova Letra Blumenau-SC. 2005.

com o auxílio de meios auditivos e audiovisuais; aprender com o auxílio de computador pessoal; e aprender com o auxílio dos recursos da internet. É cada vez mais consensual a intensificação tecnológica no ensino, com o uso das tecnologias digitais, com destaque na disseminação da internet. Traz, entre suas premissas “associadas”, permitir o nascimento de uma nova origem de Educação a Distância, percebida, desse modo, como Universidade Virtual.²⁹

A probabilidade de expandir a oferta de educação a distância nas instituições de ensino superior – públicas e privadas – no Brasil, em marcos legais, foi realizada por meio da portaria do Ministério da Educação nº. 2.253, de 2001. Essa norma legal – que resolveu que até 20% das disciplinas do curso presencial poderiam ser oferecidas na modalidade a distância – consentiu que se regularizasse o uso isolado de disciplinas a distância nas instituições de ensino superior. Observa-se que as instituições de ensino superior vêm optando por duas escolhas distintas: o voluntarismo ou o planejamento pontual, no que se alude à oferta dos 20% a distância. Na alternativa voluntarista, a instituição não intervém no método de adesão dos professores no que trata da utilização de atividades virtuais. Nesse caso, somente os professores mais maleáveis e motivados passam a aceitar a EAD. Esse método é perceptível nas universidades públicas, nas quais há uma severidade e enormes dificuldades para alterar um projeto pedagógico. Nessas instituições de ensino as iniciativas de transformação tendem a ser mais particulares do que institucionais.³⁰

A EAD on-line tem uma conotação desigual da exercida antes, pelo fato de destinar-se, sobretudo, à formação de adultos em nível de graduação, pós-graduação, extensão, cursos sequenciais e educação continuada. A EAD por meio da internet tem se apontado apropriada e proveitosa como instrumento para métodos de ensino-aprendizagem não somente pela característica de acessibilidade em qualquer tempo e lugar, mas, sobretudo pela abundância de recursos – que apresenta a interatividade e diferença de estímulos que essa modalidade de ensino

²⁹ PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos. 2001. In: Vieira, Rejane Esther. *A Educação a distância na sociedade da informação: uma análise histórica da educação superior a distância na formação de gestores públicos no cenário brasileiro*. Conjectura, Caxias do Sul, v. 15, n. 3, set./dez. 2010.

³⁰ PEREIRA, Jose Matias. *Educação Superior a Distância, Tecnologias de Informação e Comunicação e Inclusão Social no Brasil*. 2010

permite, além da oportunidade de integração e de trabalho cooperativo que pode adequar.³¹

A EAD no Brasil tem-se tornado uma modalidade de ensino em acessível processo de desenvolvimento e uso nas instituições públicas e privadas de Ensino Superior e também nas corporações educativas. Ela não é uma modalidade de ensino nova, já que, desde 1923, com Edgard Roquette Pinto, instituidor da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, hoje rádio MEC, são experimentadas iniciativas voltadas para a sua disseminação. Essas iniciativas, procurando novas tecnologias de comunicação que juntassem a escola do público sem escola, usaram o rádio, com o Instituto Rádio Monitor em 1939; o correio, com o Instituto Universal Brasileiro em 1941; e mais, de modo recente, o vídeo, a TV e o computador, com o Telecurso de 2º. Grau e os programas: TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo, FUST, Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância – PAPED, programas esses da Secretaria de Educação a Distância – SEED.³²

No Brasil existe uma instituição pioneira em EAD, o Instituto Universal Brasileiro que iniciou suas atividades 1941, momento em que o país se achava em ampliação industrial, oferecendo cursos de capacitação profissional para jovens e adultos. Pouco a pouco essa modalidade de ensino ganha lugar e se concretiza, abrangendo outros graus de ensino, como a educação superior. Hoje, o prosseguimento da educação superior que mais se desenvolve na atualidade é o de EAD, gerando por parte do setor do mercado voltado para a educação, ou seja, iniciativa privada, um novo campo para investimentos e trazendo para as instituições públicas da educação, uma nova probabilidade de inclusão de suas atividades.³³

³¹ ALMEIDA MEB. *Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*. Educ Pesq. 2003. 29(3):327-40. In: RODRIGUES, Rita de Cassia Vieira e PERES, Heloisa Helena Ciqueto. *Panorama brasileiro do ensino de Enfermagem On-line*. Rev. esc. enferm. USP [on-line]. 2008. vol. 42, n. 2, p. 298-304.

³² NUNES, I. B. *Noções de educação a distância*. Revista Educação a Distância, Brasília, n. 4/5, p. 7-25, dez./abr. 1993-1994. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*. Educ. Pesqui. [on-line]. 2003. vol. 29, n. 2, p. 327-340. ISSN 1517-9702.

³³ GALLINDO, Jussara; Nolasco, Patrícia. *Apontamentos sobre EAD e a utilização da informática e internet como ferramentas para a formação dos profissionais da educação na área de história da educação*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 182-187, ago. 2006. ISSN: 1676-2584/182.

Ao oposto da América do Norte, onde o ensino a distância em grau superior é na maioria das vezes apovisionado pelas mesmas universidades que apresentam cursos convencionais no campus, na Europa prevalece uma segunda modalidade, com instituições autônomas principalmente indicadas para tal mister. É o caso do Open University, localizada em Milton Keynes, na Grã-Bretanha, e que atua desde 1969; a Fern Universität, estabelecida em Hagen, na Alemanha e criada em 1967; a Universidade Aberta, criada em Portugal em 1988; a UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia, principiada, em 1987, na Espanha, e a CUD (Conorzio per l'Università a Distanza) na Itália, criada em 1984, entre outras.³⁴

O empenho das Instituições de Ensino Superior (IES) pela EAD no Brasil se desenvolveu posteriormente à LDB de 1996, que principiou a regulamentação de cursos a distância e, além disso, consentiu o oferecimento de até 20% da carga horária de cursos presenciais já regulamentados pelo sistema a distância. Em 2005, o investimento governamental na EAD culminou com a inspiração da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que compõe uma união de universidades públicas e núcleos tecnológicos para oferecimento de cursos a distância.³⁵

Mesmo sem apresentar a relação nominal das universidades abrangidas, é aceitável conferir que um grande número de IES já cumpre cursos de educação superior na modalidade EAD em rede, o que pode transformar o perfil do presente sistema de ensino superior.³⁷ Resaltamos que:

A emergência dos consórcios e dos padrões de ensino não-presenciais, a partir de composições institucionais de acordo com a tradição formada para o ensino presencial, está exigindo novas formas de gestão organizacional ainda apenas experimentados, pois há poucos modelos em que se inspirar. Mesmo os exemplos internacionais necessitam ser amoldados às nossas peculiares da cultura institucio-

³⁴ QUINTINO, L. *The Potential of Distance Education and Training for Small and Medium-Sized Enterprises in the Mediterranean Countries of the European Community*, Relatório para a Commission of the European Communities, Task Force Human Resources, Education, Training, and Youth, Luxemburgo, março 1991. In: Novaes, Antonio Galvão. *Ensino a distância na Engenharia: contornos e perspectivas*. Gestão & Produção, v. 1, n. 3, p. 250-271, dez. 1994.

³⁵ BRASIL. *Ministério da Educação e Cultura*. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Substitui a portaria 2.253/01 que normatizava os procedimentos de autorização para oferta de disciplinas na modalidade não-presencial em cursos de graduação reconhecidos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 dez. 2004. Seção 1, p. 34. In: RODRIGUES, Rita de Cassia Vieira e PERES, Heloisa Helena.

nal do país, com seus vícios e obstáculos burocráticos, e à necessidade de alguma forma de controle externo da qualidade, sobretudo quando se está lidando com um procedimento que apresenta com ela as incertezas próprias da novidade.³⁶

Um fator que colaborou para a ampliação da EAD nas IES foi o claro desenvolvimento, em meados dos anos 90, da rede mundial de computadores, a internet, que se converteu no meio central de tendência de todas as tecnologias educativas de informação e do conhecimento por serem digitais e síncronas (on-line). As primeiras experiências de uso da EAD passaram a ser distribuídas a partir de ações de educadores e professores das instituições públicas de Ensino Superior. Ao mesmo tempo às mudanças comunicacionais, ainda na segunda metade dessa década perdida, as Universidades Públicas foram condenadas à estagnação na escala de acolhimento das demandas sociais de formação profissional e de educação (número de alunos), por medidas neoliberais de “ajuste” e de cortes orçamentários – guiadas por um longo receituário das instituições financeiras multilaterais (FMI, Banco Mundial); essas políticas geraram de maneira drástica a diminuição da participação do Estado na democratização do acesso à educação pública e gratuita. Ultimamente, mais de 63% (Folha de S. Paulo, 8/7/2001) dessas demandas são acolhidas por IES privadas, que estão querendo, além disso, apresentar alternativas como a EAD.³⁷

O QUE É EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?

Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados do mesmo espaço temporariamente ou não.

É ensino ou método de aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos fisicamente, mas podem estar conectados e interligados por meio das tecnologias, como a internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

³⁶ RONDELLI, E. *As experiências das redes de universidades virtuais no Brasil*. In: Carmem Maia. *Guia Brasileiro de Educação à Distância*. São Paulo: Editora Esfera. 2002. p. 27-32. In: Hermida, Jorge Fernando; Souza Bonfim Cláudia Ramos de. *A Educação a distância: história, concepções e perspectivas*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 166-181, ago. 2006. ISSN: 1676-2584166.

³⁷ SCHMIDT, Benício Viero; Oliveira, Renato; Aragon, Virgílio Alvarez. *Entre Escombros e Alternativas: ensino superior na América Latina*. Brasília, Editora da UNB. 2000. In: PIREZ, Hindenburgo Francisco. *Universidade: a dialética do mercado e da sociedade*, Revista Advir, ASDUERJ, nº. 9, p. 05-07, 1996.

Na expressão ensino a distância, a ênfase é dada ao papel do professor, como alguém que ensina a distância. Preferimos a palavra educação que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada.

Hoje, temos a educação presencial, semipresencial (parte presencial e parte virtual ou a distância) e educação a distância. A presencial é a dos cursos regulares, em qualquer nível, onde professores e alunos se encontram sempre num local físico, chamado sala de aula. É o ensino convencional.

A semipresencial acontece em parte na sala de aula e outra parte a distância, por meio de tecnologias. A educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos por meio de tecnologias de comunicação.

Outro conceito importante é o de educação contínua ou continuada, que se dá no processo de formação constante, de aprender sempre, de aprender em serviço, juntando teoria e prática, refletindo sobre a própria experiência, ampliando-a com novas informações e relações.

A educação a distância pode ser aplicada nos mesmos níveis que o ensino regular. No ensino fundamental, médio, superior e na pós-graduação. É mais adequado para a educação de adultos, principalmente para aqueles que já têm experiência consolidada de aprendizagem individual e de pesquisa, como acontece no ensino de pós-graduação e também no de graduação.

Há modelos exclusivos de instituições de educação a distância, que só oferecem programas nessa modalidade, como a Open University da Inglaterra ou a Universidade Nacional a Distância da Espanha.

Muitas das instituições que oferecem cursos a distância também atuam no ensino presencial. Esse é o modelo atual predominante no Brasil.

Segundo o Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no seu artigo 1º., que regulamenta o artigo 8º da Lei de Diretrizes e Base da Educação:

A modalidade a distância é caracterizada pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem através de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas distintas em lugares ou tempo diversos.

As tecnologias interativas, sobretudo, vêm evidenciando, na educação a distância, o que deveria ser o cerne de qualquer processo de edu-

cação: a interação e a interlocução entre todos os que estão envolvidos nesse processo.

Na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual conectando pessoas que estão distantes fisicamente como a internet, telecomunicações, videoconferência e redes sociais o conceito de presencialidade também se altera. Poderemos ter professores externos compartilhando determinadas aulas, um professor de fora “entrando” com a sua imagem e voz, na aula de outro professor, haverá, assim, um intercâmbio maior de saberes, possibilitando que cada professor colabore, com seus conhecimentos específicos, no processo de construção do conhecimento, muitas vezes a distância.

O conceito de curso, de aula, também muda. Hoje, ainda entendemos por aula um espaço e um tempo determinados. Mas esse tempo e esse espaço, cada vez mais, serão flexíveis. O professor continuará aplicando a aula, e enriquecerá esse processo com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam: para receber e responder mensagens dos alunos, criar listas de discussão e alimentar continuamente os debates e pesquisas com textos, páginas da Internet, até mesmo fora do horário específico da aula. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de estarmos todos presentes em muitos tempos e espaços diferentes. Assim, tanto professores quanto alunos estarão motivados, entendendo aula como pesquisa e intercâmbio. Nesse processo, o papel do professor vem sendo redimensionado e, cada vez mais, ele se torna um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento.

As crianças, pela especificidade de suas necessidades de desenvolvimento e socialização, não podem prescindir do contato físico, da interação. Mas nos cursos médios e superiores, o virtual, provavelmente, superará o presencial. Haverá, então, uma grande reorganização das escolas. Edifícios menores. Menos salas de aula e mais salas ambiente, salas de pesquisa, de encontro, interconectadas. A casa e o escritório serão, também, lugares importantes de aprendizagem. Educação a distância não é um fast-food em que o aluno se serve de algo pronto. É uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo – de forma presencial e virtual. Nessa perspectiva, é possível avançar rapidamente, trocar experiências, esclarecer dúvidas e inferir resultados. De agora em diante, as práticas educativas, cada vez mais, vão combinar cursos presenciais com virtuais, uma parte

dos cursos presenciais será feita virtualmente, uma parte dos cursos a distância será feita de forma presencial ou virtual-presencial, ou seja, vendo-nos e nos ouvindo, intercalando períodos de pesquisa individual com outros de pesquisa e comunicação conjunta.

Alguns cursos podem ser feitos sozinho, com a orientação virtual de um tutor/professor, e em outros será importante compartilhar vivências, experiências, ideias.

A internet está caminhando para ser audiovisual, para transmissão em tempo real de som e imagem (tecnologias streaming, que permitem ver o professor em uma tela, acompanhar o resumo do que fala e fazer perguntas ou comentários). Cada vez será mais fácil fazer integrações mais profundas entre TV e WEB (a parte da internet que nos permite navegar, fazer pesquisas.). Enquanto assiste a determinado programa, o telespectador começa a poder acessar simultaneamente as informações que achar interessantes sobre o programa, acessando o site da programadora na Internet ou outros bancos de dados.

As possibilidades educacionais que se abrem são fantásticas. Com o alargamento da banda de transmissão, como acontece na TV a cabo, torna-se mais fácil poder ver-nos e nos ouvir a distância. Durante a madrugada em canais abertos, existem programas para o auxílio de estudantes e até mesmo explicações sobre cursos, o Canal Futura é um grande exemplo. Muitos cursos poderão ser realizados a distância com som e imagem, principalmente cursos de atualização, de extensão. As possibilidades de interação serão diretamente proporcionais ao número de pessoas envolvidas. Teremos aulas a distância com possibilidade de interação on-line ao vivo e aulas presenciais com interação a distância.

Algumas organizações e cursos oferecerão tecnologias avançadas dentro de uma visão conservadora visando apenas o lucro, multiplicando o número de alunos com poucos professores e ensino nem sempre tão qualificado.

Além da definição governamental, outro enfoque possível é dado por Eliane Schlemmer (2005, p. 31) que mostra que a educação a distância pode utilizar as tecnologias da internet para propiciar um amplo conjunto de soluções que objetivam servir de suporte para que a aprendizagem ocorra. Este, contudo, deve ser tomado com certa cautela, uma vez que as tecnologias utilizadas não abrangem somente a internet, mas muitas outras, como o próprio impresso em diversos modelos pedagógicos que coexistem com os objetos de aprendizagem virtuais.

Aretio (2002, p. 77-78), por sua vez, reforça a necessidade de elaborar fundamentos teóricos que alimentem, justifiquem, guiem, forneçam significados e facilitem desenvolvimentos futuros para as realizações práticas. São as ideias surgidas no mundo das teorias, que revelam novas formas de conhecer e sugerem alternativas. As realizações práticas eficazes e de qualidade, e a educação deve ser inquestionavelmente uma delas, devem se embasar em postulados teóricos sólidos, coerentes e rigorosos. A teoria é fundamental para se entender e transmitir as propostas, métodos e objetivos de qualquer realização prática.

O autor reforça seu raciocínio com a justificativa de que teorias consistentes podem oferecer âmbitos de análises, além de sugerir problemas e hipóteses que permitem avançar na investigação como instrumento de generalização de novos fundamentos teóricos que substituam ou complementem os anteriores. E sempre tomar as realizações práticas como bases da análise e como objeto de melhora da construção teórica. É preciso contar com teorias consistentes que mostrem os conhecimentos desse campo organizados e relacionados de forma sistemática, que ajudem a entender uma mesma linguagem e mostrem caminhos para futuras investigações (ARETIO, 2002, p. 78).

A EAD E OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Analisando o currículo dos alunos dos Cursos de Administração nas Universidades do país, verifica-se que grande parte desses alunos enfrentam problemas ligados à disponibilidade de horário para realizar os estudos e os custos que envolvem o processo de formação nessa área, uma vez que muitos dos alunos já são funcionários ou aprendizes, que buscam na graduação e Administração uma oportunidade de aprimorarem seus conhecimentos, se preparar para atenderem as exigências do seletivo mercado de trabalho atual.

A EAD (ou educação.com como também é conhecida) tem se mostrado uma excelente ferramenta do ensino superior, no Brasil, constituindo-se em um relevante fator de inclusão social na educação brasileira, porém nota-se que há uma ausência, por parte dos docentes, de conhecimentos práticos acerca dessa modalidade de ensino, o que pode acabar por prejudicar a qualidade do ensino e a formação dos futuros profissionais na área de Administração.

Segundo o anuário de 2009 elaborado pela ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância) e pelo MEC (Ministério da Educação), os

cursos a distância de treinamento e formação para o trabalho envolveram cerca de 1,5 milhão de pessoas em 2008.³⁸

Nesse sentido, por se tratar de uma matéria específica, torna-se necessário que os docentes tenham o conhecimento teórico, técnico e prático dos métodos de ensino na modalidade a distância, a fim de que possam transmitir aos seus alunos os conhecimentos necessários que lhes permitam que ao concluírem o curso, possuam reais condições de ingressar no competitivo mercado de trabalho, munidos de conhecimentos técnicos e específicos na área de atuação e não somente conhecimentos teórico-acadêmicos.

Graças à revolução tecnológica promovida pelo movimento digital, ao mesmo tempo do surgimento de uma estrutura social em rede, vivemos hoje a era da informação refletida em todos os campos da atividade humana. Na área do ensino, esse processo de profunda mudança fica claramente refletido na ampla difusão do conceito EAD, que se tem apresentado como importante ferramenta da democratização do ensino em um país de proporções continentais como o Brasil e de conhecidas discrepâncias no acesso do conhecimento.³⁹

Esses déficits implicam não só a queda da qualidade do ensino, mas também dificultam a entrada dos alunos no mercado de trabalho, principalmente na obtenção de vagas de estágio e oportunidades de emprego.

Educar a distância exige interatividade. Não basta pegar o conteúdo de uma aula presencial e torná-lo disponível na internet. O aluno precisa ser surpreendido, estimulado, desafiado e muitos cursos ainda não entenderam a regra.⁴⁰

Nos últimos anos, muito se tem feito em prol da EAD, as universidades têm investido na qualificação dos docentes e investido em tecnologias e programas para aprimorar essa importante ferramenta do ensino superior.

³⁸ Depoimento do presidente da Abed, Fredric Michael Litto, para o artigo: *A educação caiu na rede*, Revista RAP (Revista Administrador Profissional – CRA-SP), nº. 277, p. 18-19. 2009.

³⁹ Depoimento do presidente do Conselho Regional de Administração de São Paulo, Walter Sigollo, para o artigo: *Educação a Distância – O universo digital que nos leva a rever os conceitos do saber*, Revista RAP (Revista Administrador Profissional – CRA-SP), nº. 277, p. 3. 2009.

⁴⁰ Depoimento do Conselheiro do CRA-SP, Carlos Monteiro, para o artigo: *A Educação caiu na rede*, Revista RAP (Revista Administrador Profissional – CRA-SP), nº. 277, p. 20-22. 2009.

Algumas instituições nos seus cursos de administração têm disponibilizado programas interativos, que permitem aos alunos simularem a atuação em uma empresa, tomando decisões relativas às diversas áreas que envolvem a estrutura da empresa, como a área produtiva, de compras, contabilidade e departamento financeiro; permitindo ao aluno, analisar e gerenciar os resultados e consequências obtidos a partir das decisões por ele implantadas.

É possível também utilizar programas que permitam visualizar atividades ligadas à administração no Comércio Exterior, realizando rotinas e procedimentos de importação ou exportação, interagindo com os órgãos disciplinadores dessas atividades.

Com a rápida evolução dos meios digitais, a atividade administrativa e gerencial tem sofrido cada vez mais a interferência das relações a distância. Atualmente, pela internet, é possível atuarmos na Bolsa de Valores, fazermos aplicações financeiras, realizarmos videoconferências contatando simultaneamente pessoas em diferentes lugares do mundo.

Segundo Liliana Vasconcelos, as amplas possibilidades de formação continuada transformam os administradores num dos principais consumidores do ensino não presencial, como alunos e como gestores.⁴¹

Apesar das críticas e divergências de opiniões a respeito da eficácia da EAD nos cursos de administração, os resultados apresentados no ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) nos últimos anos mostram que a nota média obtida pelos alunos de EAD tem sido superior à nota média dos alunos de cursos presenciais.

Ao analisarmos os dados do ENADE nos últimos anos, verificamos que a diferença entre a média das notas dos cursos de EAD tem caído de maneira acentuada; no resultado apresentado para 2005-2007, a diferença pró-EAD era de 6,70 pontos, enquanto o resultado apresentado para 2008-2009 caiu para 2,09 pontos. Esses resultados nos conduzem a uma reflexão sobre as modalidades de ensino no país: será que a qualidade de ensino nos cursos presenciais melhorou ou a qualidade no ensino de EAD piorou? Essa situação nos remete a outro questionamento: A EAD evoluiu ou regrediu na prática pedagógica?

⁴¹ Depoimento da professora-doutora da FIA (Fundação Instituto de Administração), Liliana Vasconcelos, para o artigo: *A administração e a EAD*, Revista RAP (Revista Administrador Profissional – CRA-SP), nº. 277, p. 22, 2009.

EAD: EVOLUÇÃO OU REGRESSÃO?

A evolução da tecnologia de comunicação e a sua aplicação no processo educacional chegaram a um ponto cujo limite está mais restrito à nossa criatividade que aos recursos tecnológicos disponíveis, já que a internet é a síntese da convergência das mídias impressa, falada e televisionada, com interatividade e possibilidades infindáveis de recursos para o desenvolvimento de programas, jogos e exercícios, que podem fazer da aprendizagem algo prazeroso e desafiador, aproximando pessoas e desconsiderando distâncias; construindo o conhecimento e democratizando a educação de uma forma nunca imaginada.

A prática, contudo, não tem sido bem essa. Vista como um método que afasta o professor do aluno ou como uma atividade secundária no negócio da educação, que reduz os custos e amplia os lucros, a Educação a Distância ainda utiliza os velhos paradigmas pedagógicos em larga escala, empregando recursos de última geração. Na prática, ela não difere muito da educação por correspondência da década de 1940 do século passado, já que muitos dos cursos acadêmicos on-line simplesmente copiam apostilas em telas de apresentação, disponibilizam textos para download e substituem os antigos carteiros pelo e-mail, como forma de interatividade.

As instituições procuram adotar modelos rígidos para a produção seriada de cursos, sem considerar quem está do outro lado e os recursos de que dispõe. O resultado tem sido catastrófico para a EAD. Os alunos criticam. Alguns detestam ou acham pouco funcionais. Estudantes reivindicam o fim da EAD em manifestações de greve, como no caso da USP, uma universidade de referência nacional.

É curioso observar que os mesmos estudantes que não dispensam a internet para construir seu conhecimento simplesmente abominam os cursos EAD, pois não conseguem dele tirar todo o proveito que a tecnologia permite. No fundo, eles não veem os cursos a distância como uma evolução, mas como um retrocesso, já que o objetivo final é o lucro e não a transmissão do conhecimento.

Nestas duas últimas décadas observamos, em todos os continentes, uma expansão da modalidade de Educação a Distância. Os países têm investido na criação de universidades dedicadas unicamente a atuarem nesta modalidade: a Open University na Inglaterra, Austrália e Índia, a FernUniversität na Alemanha, a Uned na Espanha e Costa Rica, a Universidade Aberta em Portugal, a Télé-Université no Canadá, a UNA na Vene-

zuela, a Unidad Universitária del Sur de Santafé de Bogotá etc. A maioria delas atendendo a mais de 100 mil estudantes e oferecendo cursos os mais variados. Qual o sentido dessa expansão? A Educação a Distância, por sua flexibilidade e economia de escala, tem sido chamada para dar uma resposta aos desafios político-social, econômico, pedagógico e tecnológico, postos à sociedade com a implantação do programa neoliberal, a globalização de economia e a introdução das novas tecnologias no sistema produtivo e de comunicação.

O processo de mudança na educação a distância não é uniforme nem fácil. Iremos mudando aos poucos, em todos os níveis e modalidades educacionais. Há uma grande desigualdade econômica, de acesso, de maturidade, de motivação das pessoas. Alguns estão preparados para a mudança, outros muitos não. É difícil mudar padrões adquiridos (gerenciais, atitudinais) das organizações, governos, dos profissionais e da sociedade. E, a maioria não tem acesso a esses recursos tecnológicos, que podem democratizar o acesso à informação. Por isso, é da maior relevância possibilitar a todos o acesso às tecnologias, à informação significativa e à mediação de professores efetivamente preparados para a sua utilização inovadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos apontamentos e relatos efetuados, concluímos por meio deste trabalho, que existe um lado muito bom na educação a distância. A facilidade no acesso e preços baixos têm auxiliado a pessoa na hora de fazer uma graduação. O grande problema é a qualidade no ensino e a qualificação do profissional, após a formação.

O lucro para as entidades é certo, pois a procura pela EAD está cada vez maior, hoje um em cada sete alunos de graduação no país faz seu curso a distância. Portanto, sob a ótica de educadores que somos, tanto as instituições de ensino, como os docentes, devem estar atentos aos requisitos e necessidades impostos pelo mercado de trabalho, analisando as grades curriculares, os conteúdos a serem ministrados e estarem atentos às melhores e mais adequadas técnicas disponíveis na EAD, visando garantir que o aluno formado será bem aceito no mercado e terá oportunidades de colocação na área de administração e gestão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA MEB. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educ Pesq.* 2003; 29(3):327-40. In: RODRIGUES, Rita de Cassia Vieira e PERES, Heloisa Helena Ciqueto. Panorama brasileiro do ensino de Enfermagem On-line. **Rev. esc. enferm.** USP [on-line]. 2008, vol. 42, n. 2, p. 298-304.
- ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (org). Educação a distância. São Paulo: Futura. 2003. p. 3. In: Almeida, Joilma da Silva. Educação a distância: concepções dos alunos de Biologia das Faculdades Jorge Amado. **Revista Virtual**, v. 3, n. 2, p. 112-122, jul./dez. 2007.
- ARETIO, Lorenzo García. **La educación a distancia** – de la teoría a la práctica. Barcelona/Espanha: Ariel Educación, 2002.
- BASTOS, CARDOSO e SABBATINI. Uma visão geral da educação à distância. Disponível em <http://www.edumed.net/cursos/edu002>. 2000 > Acesso em 02/03/2011. In: Hermida, Jorge Fernando; Souza Bonfim, Cláudia Ramos de. A Educação à distância: história, concepções e perspectivas. **EDUCAÇÃO. Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial, p. 166-181, ago. 2006 ISSN: 1676-2584/166.
- BELLONI, M. L. **Educação à Distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados. 2006. In: Silva, Múcio Alexandre da. Panorama da educação superior a distância no Brasil: um estudo exploratório.
- BEZERRA, E. P. **Os Pilares da EaD**. In: Trilhas do Aprendiz. BRENNAND, E. G. G.; ROSSI, J. S. V. 1 Recife: Linceu. 2007. In: Silva, Múcio Alexandre da. Panorama da educação superior a distância no Brasil: um estudo exploratório.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Substitui a portaria 2.253/01 que normatizava os procedimentos de autorização para oferta de disciplinas na modalidade não-presencial em cursos de graduação reconhecidos. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2004. Seção 1, p. 34. In: RODRIGUES, Rita de Cassia Vieira e PERES, Heloisa Helena Ciqueto. Panorama brasileiro do ensino de Enfermagem On-line. **Rev. esc. enferm.** USP [on-line]. 2008. Vol. 42, n. 2, p. 298-304. ISSN 0080-6234.
- BURGE, E., ROBERTS, J. M. **Classrooms with a difference: a practical guide to the use of conferencing technologies**. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, Distance Learning Office, 1993. In: JONASSEN, D. H. Computers in the classroom: mindtools for critical thinking. Columbus (OH): Prentice-Hall. 1996.
- CASTRO, Cláudio M.; GUARANYS, Lúcia Radler dos. O ensino por correspondência no Brasil: uma estratégia de desenvolvimento educacional. Brasília: Ipea; Iplan, 1979. In: Vieira, Rejane Esther. A Educação a distância na sociedade da informação: uma análise histórica da educação superior a distância na formação de gestores públicos no cenário brasileiro. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 3, set./dez. 2010.
- COLOSSI, Nelson. E colaboradores. **Desenvolvimento Integrado em IES**. Anais do III Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária, Buenos Aires, Arg. 2003. In: SILVEIRA, Luiz Alfredo & Silveira, Maria da Graça Tavares. A universidade e a realidade do mercado competitivo. In: A gestão universitária em ambiente de mudanças na América do Sul – Ed. Nova Letra Blumenau-SC. 2005.

CORRÊA, J. **Sociedade da Informação, Globalização e Educação a Distância**. Rio de Janeiro: SENAC. 2007. In: Educação a distância e autonomia universitária: políticas públicas e aspectos legais.

FARIA, Elaine Turk. **Educação Presencial e Virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2006. 219 p. In: Netto, Carla. Graduações a distância e o desafio da qualidade [recurso eletrônico]/Carla Netto, Lucia M. M. Giraffa, Elaine T. Faria. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 145 p.

FILATRO, Andréa. Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia. São Paulo: SENAC São Paulo. 2004. In: Almeida, Joilma da Silva. Educação a distância: concepções dos alunos de Biologia das Faculdades Jorge Amado. **Revista Virtual**, v. 3, n. 2, p. 112-122, jul./dez. 2007.

FREITAS, L. C. C. **Tudo sobre EaD**. São Paulo: Editora Minuano. 2007. In: Silva, Múcio Alexandre da. Panorama da educação superior a distância no Brasil: um estudo exploratório.

GALLINDO, Jussara; Nolasco, Patrícia. Apontamentos sobre EAD e a utilização da informática e internet como ferramentas para a formação dos profissionais da educação na área de história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 182-187, ago. 2006. ISSN: 1676-2584/182.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 2. ed. Londres: Routledge, 1991. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educ. Pesqui. [on-line]. 2003, vol. 29, n. 2, p. 327-340. ISSN: 1517-9702.

KIPNIS, Bernardo. **Educação Superior a Distância no Brasil: tendências e perspectivas**. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2009. In: Netto, Carla. Graduações a distância e o desafio da qualidade [recurso eletrônico]/Carla Netto, Lucia M. M. Giraffa, Elaine T. Faria. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS. 2010. 145 p.

KRAMER, É. A. et al. **Educação à distância: da teoria à prática**. Porto Alegre: Alternativa. 1999. In: Perry et al. Desafios da gestão de EAD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico. 2006.

LOBO NETO, F. J. S. **Do Ensino por Correspondência à Atual Educação à Distância**. In: Curso de Educação à Distância. Disponível em: www.pedagogiaemfoco.pro.br/curso3a.htm. Acessado em 15 janeiro 2008. In: Silva, Múcio Alexandre da. Panorama da educação superior a distância no Brasil: um estudo exploratório.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação à distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2007. In: Silva, Múcio Alexandre da. Panorama da educação superior a distância no Brasil: um estudo exploratório.

MOORE, M. G. **Distance Education: a leaners system. Lifelong learning: an omnibus of practice and research**, v. 12, n. 8, p. 8-11. 1989. In: PEREIRA, Jose Matias. Educação Superior a Distância, Tecnologias de Informação e Comunicação e Inclusão Social no Brasil. 2010.

MOORE, M. G. **Background and overview of contemporary american distance education.** In: MOORE, M. G. (org.). *Contemporary issues in american distance education.* New York: Pergamon, 1990. In: JONASSEN, D. H. *Computers in the classroom: mindtools for critical thinking.* Columbus (OH): Prentice-Hall, 1996.

NISKIER, A. **Educação a distância: a tecnologia da esperança.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000. In: PESCE, Lucila. *Formação de educadores na contemporaneidade: a contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem.*

NOBLE, D. (reproduzindo informação do jornal *Le Monde Diplomatique*, sem referência de data). In: **Jornal AD Verso**, da Associação de Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ADUFRGS), edição de maio 2000. In: Perry et al. *Desafios da gestão de EAD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico.* 2006.

NUNES, I. B. **Noções de educação a distância.** *Revista Educação a Distância*, Brasília, n. 4/5, p. 7-25, dez./abr. 1993-1994. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.* Educ. Pesqui. [on-line]. 2003. vol. 29, n. 2, p. 327-340. ISSN: 1517-9702.

PEREIRA, Jose Matias. **Educação Superior a Distância, Tecnologias de Informação e Comunicação e Inclusão Social no Brasil.** 2010.

PERRY, W.; Rumble, G. (1987). *A short guide to distance education.* Cambridge: International Extension College. In: Nunes, Ivônio B. (1992b) "Pequena Introdução à Educação a Distância". *Educação a Distância*, nº. 1, jun./92, Brasília, INED.

PETERS, O. *Didática do ensino a distância.* São Leopoldo: Ed. da Unisinos. 2001. In: Vieira, Rejane Esther. *A Educação a distância na sociedade da informação: uma análise histórica da educação superior a distância na formação de gestores públicos no cenário brasileiro.* *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 3, set./dez. 2010.

PETERS, O. **Learning and teaching in distance education: Analysis and interpretations from an international perspective.** London, UK: Kogan Page. 1998. In: PEREIRA, Jose Matias. *Educação Superior a Distância, Tecnologias de Informação e Comunicação e Inclusão Social no Brasil.* 2010.

PETERS, O. **A Educação a Distância em Transição.** São Leopoldo: Unisinos. 2004. In: *Educação a distância e autonomia universitária: políticas públicas e aspectos legais.*

PETERS, O. **Didática do ensino à distância.** São Leopoldo: Unisinos, 2001. In: Perry et al. *Desafios da gestão de EAD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico.* 2006.

PRETI, O. (org.). **Educação à Distância: sobre discursos e práticas.** Brasília: Líber Livro Editora. 2005. In: Silva, Múcio Alexandre da. *Panorama da educação superior a distância no Brasil: um estudo exploratório.*

QUINTINO, L. *The Potential of Distance Education and Training for Small and Medium-Sized Enterprises in the Mediterranean Countries of the European Community.* Relatório para a Commission of the European Communities, Task Force Human Resources, Education, Training, and Youth, Luxemburgo, março 1991. In: Novaes, Antonio Galvão. *Ensino a distância na Engenharia: contornos e perspectivas.* *Gestão & Produção*, v. 1, n. 3, p. 250-271, dez. 1994.

RONDELLI, E. As experiências das redes de universidades virtuais no Brasil. In: Carmem Maia. Guia Brasileiro de Educação à Distância. São Paulo: Editora Esfera, 2002, p. 27-32. In: Hermida, Jorge Fernando; Souza Bonfim Cláudia Ramos de. A Educação a distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 166-181, ago. 2006. ISSN: 1676-2584/166.

ROUSSEAU, J. J. Emílio ou da educação. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992. In: ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educ. Soc.** [on-line]. 2006, vol. 27, n. 96, p. 935-954.

SILVEIRA, Luiz Alfredo & Silveira, Maria da Graça Tavares. **A universidade e a realidade do mercado competitivo**. In: A gestão universitária em ambiente de mudanças na América do Sul – Ed. Nova Letra Blumenau-SC. 2005.

SILVEIRA, R. A. Ambientes Inteligentes Distribuídos de Aprendizagem. Porto Alegre: Exame de Qualificação, nº. EQ-19. 1999. In: NAKAYAMA, M. K.; SILVEIRA, R. A.; PILLA, B. S. Treinamento Virtual: uma Aplicação para o Ensino a Distância. In: Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 24. 2000. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPAD. 2000.

APRESENTAÇÃO

LÚCIA VILLAS BÔAS

Professora Dra. e Pesquisadora do PPGE UMESP

Os textos aqui reunidos consubstanciam parte da discussão realizada quando do curso de pós-graduação (*lato sensu*) "A Construção da Docência no Ensino Superior: Fundamentos e Práticas".

Abre esta parte, Danilo Timóteo Costa, em "Lógica de programação: dificuldades e possibilidades no desenvolvimento da disciplina", que analisa algumas das principais dificuldades dos professores em ensinar os estudantes a desenvolverem um raciocínio voltado para a Lógica de Programação.

Preocupado com a repercussão da formação no mercado de trabalho, está o artigo de Jeferson dos Santos, intitulado "O preparo dos docentes e o curso de administração com ênfase em comércio exterior: uma análise crítica". Nesse texto, o autor se propõe a analisar a forma como são preparados os docentes que lecionam no curso de Administração com ênfase em Comércio Exterior, trazendo os desafios tanto do profissional que irá entrar no mercado de trabalho, bem como dos docentes, cujo papel é fundamental na formação de seus alunos.

Na sequência, o artigo de Jorge Tarquini, "Reflexões de um jornalista de mercado em busca da construção de uma identidade de educador em jornalismo: um relato autobiográfico" analisa os processos identitários presentes na articulação do jornalismo e da educação, problematizando as expectativas do mercado de trabalho e as dos próprios estudantes.

Por fim, o texto de Rodolfo Carlos Bonventti, "Novas formas de discriminação na sala de aula – Qual o papel do educador quando isso acontece?" discute, por meio de um relato de experiência, exemplos de discriminação observadas em sala de aula no decorrer de algumas disciplinas do curso de Relações Públicas de uma universidade privada situada na Grande São Paulo. Segundo o autor, trata-se da discriminação de estu-

dantes que não correspondem à expectativa do grupo, ao seu papel e ao seu desempenho em relação a um dado trabalho. Problematizando essa questão, o autor analisa ainda as consequências desse comportamento no mercado de trabalho.

Realizados enquanto um trabalho de conclusão de curso, os textos ora apresentados nos dão mostras da pluralidade e da complexidade das reflexões em torno de temáticas caras à Educação e que pervagam outras áreas do conhecimento, mostrando que as fronteiras entre elas são, cada vez mais, difusas.

LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA

Danilo Timóteo Costa

RESUMO

Este texto tem por finalidade discutir algumas das principais dificuldades dos professores em ensinar os estudantes a desenvolverem um raciocínio voltado para a Lógica de Programação e apresentar possibilidades para os problemas elencados. A importância deste tema se deve ao fato de que a Lógica de Programação é um item imprescindível para trabalhar com qualquer linguagem de programação, além de ser considerada base para outras disciplinas dos cursos de tecnologia que englobam desenvolvimento de *softwares*. As observações feitas baseiam-se na experiência do autor como professor nos cursos de ensino superior de Sistemas de Informação e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, onde atua em disciplinas como Introdução à Programação, Técnicas de Programação, Laboratório de Técnica de Programação, Programação Distribuída, Orientação a Objetos e Programação Gráfica 3D.

Palavras-chave: Lógica; Programação; Ensino.

INTRODUÇÃO

Os computadores são utilizados tanto no meio profissional quanto no meio particular, e têm se mostrado muito úteis para reduzir o tempo, minimizar os esforços e facilitar diversas tarefas do homem. Em outras palavras, o computador pode ser usado para otimizar praticamente qualquer processo direta ou indiretamente, no entanto, mesmo com tantas vantagens, os computadores e seus *softwares* ainda não são suficientemente inteligentes para serem autoprogramados (construídos), isto é, um *software* por si só não cria outro *software*, e, por esse motivo, ainda se faz necessário o papel de alguém que lhe forneça instruções acerca do fazer.

O computador pode ser dividido em duas partes que trabalham juntas: o *hardware*, que corresponde à parte física, por exemplo, placa de vídeo, processador, memória; e o *software*, composto pelos programas ou aplicativos.

O *software* pode ser compreendido por um conjunto de instruções que determinam a forma de obtenção de dados de entrada que serão processados e fornecerão uma saída ou um resultado, ou seja, para realizar a criação de um *software* o programador precisa fornecer instruções detalhadas que especifiquem como a máquina deverá disponibilizar os métodos de entrada de dados, como esses dados serão processados e, quais e como serão as saídas e de que forma elas serão apresentadas. No entanto, fornecer essas instruções à máquina na sua linguagem nativa (linguagem de máquina) não é tão simples. Seria muito mais fácil se comunicar com a máquina por meio de uma linguagem humana, como textos e palavras, e justamente com esse objetivo surgem as linguagens de programação.

Basicamente, a linguagem de programação age como um intermediador entre o homem e a máquina, possibilitando que o homem forneça instruções textuais por meio de palavras reservadas que são convertidas em uma linguagem que possa ser compreendida pela máquina. Porém, as linguagens de programação obrigam o programador a obedecer a regras específicas e bem definidas que respeitem a uma estrutura lógica de execução, também conhecida como Lógica de Programação.

Baseado na experiência do autor em ministrar disciplinas voltadas ao desenvolvimento de *software*, este texto visa apresentar alguns fatores que contribuem para a falta de compreensão e desenvolvimento da Lógica de Programação nos estudantes iniciantes dos cursos de tecnologia, com as dificuldades encontradas pelos próprios docentes em estimular e desenvolver a compreensão da mesma pelos estudantes.

No desenvolver deste contexto, será apresentada a definição de Lógica de Programação, para que, a partir desta, seja possível elencar as dificuldades dos alunos em aprendê-la e as dificuldades dos docentes em ensiná-la, com a finalidade de analisar a eficiência e eficácia das práticas pedagógicas utilizadas, visando apresentar possibilidades que venham contribuir com o desenvolvimento da disciplina.

LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO: DEFINIÇÃO

Antes de abordar mais incisivamente a Lógica de Programação, seus conceitos, dificuldades no ensino e na aprendizagem da mesma, é importante compreender um dos fundamentos deste tema, isto é, a lógica.

A palavra "lógica" é originária do grego *logos*, que significa linguagem racional. De acordo com o Dicionário Michaelis, lógica é a análise das formas e leis do pensamento, mas não se preocupa com a produção do

pensamento, quer dizer, não se preocupa com o conteúdo do pensamento, mas sim com a forma deste, isto é, com a maneira pela qual um pensamento ou uma ideia são organizados e apresentados, possibilitando que cheguemos a uma conclusão por meio do encadeamento dos argumentos (PUGA; RISSETTI, 2003, p. 1).

Dada a definição de lógica, será exemplificado o que foi citado por meio de um diálogo escrito por Goldstein (2007), em que este conta a história de dois personagens, Grace e Dick, que, ao caminhar por uma rua, se deparam com uma casa parcialmente escondida por árvores e com um grande lago no jardim da frente. A casa chama a atenção de Grace, ela analisa o imóvel e diz: O homem que vive nesta casa deve ser heterossexual. Sem muito compreender, Dick pergunta: como você sabe disso? Então Grace descreve como ela obteve essa conclusão dizendo: se esta casa tem um grande lago, então ela tem uma grande fachada. Se a casa tem uma grande fachada, provavelmente ela tem muitos cômodos. Geralmente, todas as casas desta região da cidade têm somente uma cozinha, e no máximo, dois banheiros, sendo assim, essa casa em particular possui muitos quartos. Por esta casa ter muitos quartos, então deve haver muitas crianças morando aqui. Portanto, o homem que reside nesta casa deve ser pai de muitas crianças, ou seja, deve ser heterossexual. Dick se impressiona com a descrição e o encadeamento de raciocínio de Grace. No dia seguinte, Dick sai a passear com Bert e lhe mostra uma casa diferente, onde no jardim dessa casa não havia nenhum lago. Rapidamente Dick diz: O homem que mora nesta casa não pode ser hetero. Intrigada, Bert o questiona. Dick logo responde: Veja, não há nenhum lago no jardim.

Mesmo que as conclusões de Grace e Dick sejam um tanto quanto precipitadas, a conclusão de Grace não é de todo não plausível, embora ela tenha estabelecido alguns argumentos fracos. Influenciado por parte desses argumentos, no tocante ao lago, Dick acaba por tirar conclusões que poderiam facilmente induzi-lo a erro.

Para que Dick fosse mais assertivo, seria necessário que ele analisasse as premissas dos argumentos de Grace, de forma a identificá-las se gerariam argumentos válidos e legítimos. Por exemplo, analisando o argumento "Todos os gansos são camelos; todos os camelos são animais; logo (conclusão), todos os gansos são animais" (GOLDSTEIN et al., 2007, p. 16) percebe-se que se trata de um argumento válido, mas não legítimo. Nesse argumento, são encontradas duas premissas e uma conclusão. A primeira premissa "Todos os gansos são camelos" não é verdadeira; a

segunda premissa “todos os camelos são animais” é verdadeira, porém a conclusão “todos os gansos são animais” é válida. Então, nem todo argumento válido é composto somente por premissas verdadeiras. Já um argumento legítimo, obrigatoriamente é válido e composto somente por premissas verdadeiras.

Quando tratado o tema Lógica de Programação, os argumentos precisam obrigatoriamente ser legítimos, isto não quer dizer que as premissas sempre devem estabelecer relação de igualdade como demonstrado, isto é, elas podem utilizar a relação de igualdade, diferenças e comparações de maioridade ou inferioridade.

O desenvolver da Lógica de Programação envolve o processo de observação de um cenário real e a tentativa de sistematizar os acontecimentos por meio da elaboração de premissas válidas que levarão à criação de argumentos legítimos. Ao desenvolver um sistema que tem por finalidade opinar sobre a opção sexual de um indivíduo por meio da análise de sua casa, por mais que se busque uma solução lógica, isto é, uma solução baseada em premissas verdadeiras, não seria fácil encontrá-la, pois assim como os argumentos de Grace são incertos, dificilmente se elaborará argumentos legítimos para um cenário real que não pode ser generalizado e sistematizado.

Agora, imagine um cenário em que um vendedor deseja atribuir 10% de desconto se o valor da compra do cliente ultrapassar o valor de 150 reais. Para elaborar um *software* que informe se o cliente terá desconto ou não e o valor do desconto, seria necessário apenas uma única premissa para a elaboração do argumento legítimo: Se o valor da compra for maior que 150, então o valor do desconto deve ser o valor da compra multiplicado por 0.1.

Esse argumento é legítimo, pois o mesmo independe do tipo de produto que o cliente está comprando ou da forma de pagamento. A premissa simplesmente leva em consideração se o valor total da compra é maior do que 150.

LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO: DIFICULDADES

A Lógica de Programação tem sido considerada base fundamental para o bom desempenho dos estudantes nas disciplinas de programação nos cursos de tecnologia. Esse conhecimento é utilizado praticamente em todo o decorrer do curso e o seu uso se estende ao meio profissional. Todavia, a mesma nem sempre é compreendida em sua plenitude

pelos estudantes, e isto se deve ao fato de que talvez não seja possível ensiná-la como uma fórmula matemática ou defini-la por um conjunto de regras, embora ela seja resultado disto. Basicamente, o ensino da Lógica de Programação surge com o objetivo de estimular a capacidade dos estudantes em propor soluções a problemas reais sistematicamente, no entanto, como apresentado por Rodrigues Junior (s.d., p. 2), de modo geral, muitos estudantes apresentam dificuldades no entendimento dos conceitos de Lógica de Programação, fazendo que seja necessária uma reflexão profunda das práticas pedagógicas realizadas no ensino da mesma:

Esta disciplina tem um dos maiores índices de reprovação em todas as instituições de ensino brasileiras, o que a torna ponto de reflexão por parte de professores preocupados com a melhoria da qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, ratificando a necessidade de alterações didáticas e metodológicas de apresentação (RODRIGUES JUNIOR, s.d., p. 2).

O que leva à pergunta: Quais seriam os motivos que culminam em desmotivação, reprovação e, em alguns casos, a desistência dos estudantes?

Algumas possíveis causas para esse problema são elencadas por Rapkiewicz et al. (2006). Por exemplo: a dificuldade de adaptação dos estudantes em desenvolver raciocínio lógico quando estão acostumados a decorar conteúdos; a desmotivação do estudante causada pelo seu despreparo fazendo que ele considere a disciplina um obstáculo muito difícil de ser superado; o modo tradicional de ensino não consegue facilmente motivar os estudantes a se interessarem pela disciplina; a grande dificuldade dos estudantes em conseguir assimilar as abstrações envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de programação, e por conseguinte, o não desenvolvimento do raciocínio lógico para o posterior desenvolvimento de programas; o uso exagerado da repetição *ad infinitum* de problemas com enunciados textuais, isto é, enunciados diferentes para a resolução do mesmo problema, tornando o processo de aprendizagem monótono e cansativo.

Existem outros fatores que também precisam ser levados em consideração, por exemplo: as diferenças de experiência e ritmo de aprendizagem entre os estudantes; a dificuldade do professor em compreender a lógica do estudante (RAABE; SILVA, 2005).

Geralmente, os estudantes são estimulados a desenvolver Lógica de Programação logo ao iniciar os cursos de tecnologia. Essa ação pode apresentar alguns benefícios, por exemplo, o benefício do docente poder

acompanhar o crescimento dos estudantes por um período maior, visto que esses conceitos serão utilizados em todo o decorrer do curso; a motivação dos estudantes em ter contato com o desenvolvimento de softwares e linguagens de programação logo no início do curso; no entanto, muitas vezes torna-se perceptível o despreparo do estudante ao receber determinados conteúdos, de forma a fazer que o mesmo passe a considerar a disciplina um obstáculo muito difícil de ser superado, como citado por Rapkiewicz et al. (2006); a existência de um considerável desnivelamento de conhecimentos e ritmo de aprendizagem entre os estudantes da própria turma, visto que é comum encontrarmos estudantes que já apresentam certa vivência profissional presentes em aulas com estudantes iniciantes, tornando assim o ambiente de ensino desequilibrado e complexo.

Apesar da Lógica de Programação fazer parte das disciplinas das ciências exatas, é importante frisar que a Lógica de Programação está ligada diretamente ao processo cognitivo do estudante e de sua capacidade em propor soluções criativas a problemas reais, ou seja, existe “[...] uma estreita conexão entre a lógica e o processo psicológico de raciocinar teoricamente, se a lógica é a tentativa de representar, sistematizar e elucidar as normas de tal raciocínio” (GOLDSTEIN et al., 2007, p. 30). Um bom exemplo dessa ligação pode ser observado por meio das diferentes soluções que o mesmo estudante pode apresentar no desenvolvimento de determinado problema.

Em outras palavras, a Lógica de Programação pode ser expressa por uma solução ímpar que depende diretamente da capacidade criativa e da forma como o estudante observa o mundo à sua volta e o sistematiza. De posse dessas informações, imagine o cenário de um professor tentando auxiliar o desenvolvimento do raciocínio lógico individual de 40 estudantes durante uma aula. Nesse processo, a complexidade em compreender cada um dos raciocínios lógicos faz que o docente simplesmente deixe de buscar compreender a lógica do estudante, propiciando que o mesmo simplesmente passe a impor a sua própria lógica na tentativa de auxiliá-lo, o que muitas vezes, ao invés de contribuir com o desenvolvimento do raciocínio do estudante, acaba atrapalhando, devido à inserção de alguns elementos que talvez o estudante não esteja pronto para receber.

É comum encontrarmos estudantes desorientados a respeito de quais temas serão abordados no decorrer do curso. Essa falta de informação faz que o estudante se sinta despreparado e muitas vezes surpreso, ainda mais quando o mesmo percebe que os assuntos abordados nem sempre

fazem uma ligação direta com os conhecimentos que foram obtidos no ensino fundamental e médio.

Geralmente, os professores de tecnologia não receberam nenhum preparo de como elaborar os materiais, ou ministrar a disciplina de uma forma didática, e essa ausência de formação pedagógica os leva a confiarem simplesmente em seus conhecimentos técnicos como base suficiente para o ensino, o que pode se tornar um engano. Também é comum encontrar essas características em livros e materiais de estudo de tecnologia, pois, de igual forma, os mesmos buscam apresentar o conteúdo técnico sem considerar o conhecimento prévio do leitor, tornando, assim, o tema muito complexo e pouco didático, de modo que um estudante iniciante não consiga ao menos compreender e acompanhar os raciocínios expostos.

O professor deve se conscientizar que o processo de educar começa na preparação do diálogo que será estabelecido. Essa preparação é importante para que o mesmo consiga filtrar o que realmente é relevante a ser exposto, qual o objetivo dessa exposição e de que forma ela será abordada, sempre levando em consideração se os alunos já possuem o conhecimento prévio necessário para aprender os novos assuntos.

...devo esclarecer que preciso re-aprender o que acho que sei, na medida em que os educandos conhecem junto *comigo* e *entre eles*. Também tenho que esclarecer que o ponto de partida para que eles experimentem algum objeto cognoscível, que eu proponho, não pode ser minha compreensão do objeto e da realidade. Isto significa que os professores devem ter algumas indicações sobre como os alunos estão compreendendo sua própria realidade, de maneira diferente da realidade do professor. Também preciso saber quais são algumas das principais expectativas dos alunos, quando chegam para esta aula. Por que é que vieram trabalhar comigo neste semestre? Quais seus principais sonhos? Estas coisas me ajudam a entender seus níveis de percepção, sua linguagem, suas dificuldades em entender a linguagem acadêmica. Esses primeiros momentos me permitem entender que tipo de dificuldades estão tendo para ler os textos. Isto é necessário para que eu os ajude, mas minha tarefa não é só ajudá-los, falar a eles, mas falar com eles (FREIRE; SCHOR, 1986, p. 213-214).

Como reflexo do despreparo pedagógico, os docentes de tecnologia passam a usar os mesmos métodos tradicionais utilizados pelos seus professores, porém, desta vez, para ensinar as novas gerações de estudantes. O método de ensino tradicional não pode ser considerado o grande problema, mas sim a falta do estímulo do docente em refletir sobre a escolha do método de ensino mais adequado para cada turma. Todavia, faz-se necessário destacar que, independente do método que será

aplicado, os estudantes iniciantes apresentam certo nível de dificuldade em se adaptar e a solucionar problemas por meio do raciocínio lógico e da sistematização, visto que os mesmos geralmente foram estimulados desde o ensino fundamental a simplesmente decorar conteúdos.

ENSINO DA LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO: POSSIBILIDADES

Os problemas descritos mostram que as dificuldades podem ser expressas pelos estudantes, docentes, e pelo próprio ambiente de ensino, no entanto, por se tratar de uma disciplina que ensina o estudante a estruturar os seus pensamentos de determinada forma, faz-se necessário observar que o envolvimento do professor com o conteúdo apresentado pode ser um dos maiores responsáveis pelo baixo desempenho dos estudantes, em outras palavras, o próprio professor pode conduzir o ensino de uma forma que faça que os estudantes não a absorvam, o que leva a questionar a eficiência e a eficácia dos métodos de ensino utilizados para o desenvolvimento da Lógica de Programação.

Retratado pelo despreparo dos estudantes e a dificuldade em compreenderem e desenvolverem a Lógica de Programação logo no primeiro semestre, não seria adequado julgar o processo seletivo por permitir que esses estudantes ingressem nos cursos sem ao menos ter o conhecimento prévio necessário para as novas disciplinas que virão, visto que atualmente não existe uma preocupação do ensino fundamental e médio em preparar os estudantes para os cursos de tecnologia. Todavia, se a recepção de calouros tem sido o cenário real no curso superior, talvez isto indique que o momento mais adequado para o ensino dessa disciplina não seja no ingressar do estudante ao curso, mas sim após um trabalho prévio de desenvolvimento dos próprios pré-requisitos necessários para a compreensão da mesma, por exemplo, lógica booleana ou até mesmo uma base matemática adequada. No entanto, também faz-se necessário refletir qual seria o momento mais apropriado para que ocorra essa inclusão dos estudantes nos cursos de tecnologia. Se considerar que essa inclusão é um "dever" dos cursos superiores, faz-se necessário refletir acerca da necessidade da elaboração de uma nova grade curricular, para que, por meio dessa reflexão, seja possível analisar qual seria o momento mais oportuno para o ensino dessa disciplina. Outro modo seria preparar os estudantes de ensino médio a desenvolverem os conhecimentos necessários para o ingresso nos cursos superiores de tecnologia:

O projeto de extensão intitulado “Ensino de Lógica de Programação e Estruturas de Dados para Alunos do Ensino Médio” teve por objetivo: capacitar alunos regularmente matriculados no ensino médio a resolver problemas computacionais por meio do ensino/aprendizado dos fundamentos básicos de lógica de programação e estruturas de dados; despertar o interesse dos jovens para a área de Computação e Informática, mostrando a possibilidade de uso da tecnologia como ferramenta para a solução de problemas; incentivar os jovens a seguir carreira na área, tendo em vista que a conclusão de cursos profissionalizantes já pode levá-los à inserção no mercado do trabalho, pois inserir-se rapidamente no mercado é uma necessidade para muitos alunos do ensino médio; motivar os alunos a participarem da Olimpíada Brasileira de Informática (OBI), organizada pela Sociedade Brasileira de Computação (SBC) (GARCIA; CORREIA; SHIMABUKURO, 2008, p. 4).

Como visto, o problema não se encontra somente no despreparo dos estudantes, mas também nos métodos de ensino aplicados pelos docentes. Visando facilitar o processo de aprendizado, os docentes dessa disciplina comumente utilizam recursos como o portugol e o fluxograma.

O portugol, ou simplesmente português estruturado, tem como objetivo simplificar o processo de abstração de um problema separando-o em dados de entrada, processamento e saída. O portugol pode ser definido como um pseudocódigo, isto é, uma forma genérica de descrever uma solução sistemicamente. A sintaxe de um portugol, embora se assemelhe com a sintaxe de algumas linguagens de programação, não está necessariamente “presa” a nenhuma delas, e por esse motivo a mesma geralmente é facilmente compreendida, inclusive pelo fato de ela ser descrita em português. Por exemplo: Imagine que o estudante tenha que fazer um sistema ao qual um usuário deseje somar dois números inteiros e obter o resultado dessa operação. Neste exemplo, os dados de entrada são dois números inteiros (numero1 e numero2) que serão informados pelo usuário. Esses números deverão ser processados, isto é, somados, e o resultado (total) dessa operação deverá ser apresentado ao usuário. Em portugol, a solução seria:

Tabela 1: Exemplo da linguagem portugol (português estruturado)

```

numero1: inteiro
numero2: inteiro
total: inteiro

Início
    Leia numero1
    Leia numero2
    total = numero1 + numero2
    escreva total

Fim

```

O fluxograma, ou diagrama de blocos, também é bastante útil no ensino de Lógica de Programação. Este tem por objetivo apresentar e facilitar a visualização do fluxo de execução de determinado programa. O fluxograma utiliza de diversos diagramas, onde cada um destes representa um comportamento ou estado do fluxo. Por exemplo: diagrama para representar o início e o fim da execução do programa; diagrama para representar a leitura de dados que serão fornecidos pelo usuário ou por algum dispositivo externo; diagrama que representa a realização automatizada de determinada operação ou manipulações nos dados; diagrama para a tomada de decisão e diagrama para representar a saída de dados.

Embora o fluxograma e o portugol sejam bastante utilizados nas aulas iniciais, e de fato contribuem efetivamente para o desenvolvimento da estruturação dos pensamentos lógicos dos estudantes, essas técnicas geralmente são apresentadas em paralelo a disciplinas de programação. Iniciar o curso com disciplinas de programação é uma estratégia utilizada para que os estudantes não se desestimulem por ter somente aulas teóricas sem ao menos ter qualquer espécie de contato com os computadores logo no primeiro semestre. Embora os estudantes já iniciem a programação de softwares nos computadores, fica claro que enquanto o raciocínio lógico do estudante não for desenvolvido, o mesmo apresentará dificuldades na compreensão dessas disciplinas.

Uma estratégia válida é passar a utilizar *softwares* que propiciem aos estudantes desenvolverem a lógica de programação, de forma que, por meio dessas ferramentas, eles continuem mantendo contato com os

computadores logo nos primeiros semestres do curso, porém, dispensando o uso da disciplina de programação para realizar esse papel.

Um *software* utilizado para facilitar a assimilação do conceito e o desenvolvimento de algoritmos é o TBC-AED (Treinamento Baseado em Computador para Algoritmos e Estruturas de Dados) e sua versão WEB intitulada TBC-AED/WEB:

Ele analisa tópicos básicos de programação, englobando um conteúdo teórico sintético e direto, acompanhado de processo gráfico passo a passo. Isso facilita a visualização e o entendimento das informações apresentadas e disponibiliza maior tempo para a resolução de exercícios de aplicação e fixação. Além disso, pode-se alcançar maior interação entre o professor e os seus alunos, no sentido de aumentar o espaço para questionamentos (SANTOS; COSTA, s.d., p. 9).

Outra estratégia está na utilização de jogos computacionais educacionais, visto que “O ensino de Algoritmos por meio dos jogos digitais pode promover, de forma lúdica, a formação de novas atitudes a fim de diminuir as dificuldades encontradas pelos alunos e facilitar o processo de aprendizagem” (RAPKIEWICZ et al., 2006, p. 5). Os jogos não precisam necessariamente ser utilizados como instrumento principal para o ensino, mas podem agir como um complemento ao desenvolvimento da Lógica de Programação.

Tanto o TBC-AED quanto a estratégia de utilização de jogos visam facilitar o entendimento e estimular o desenvolvimento dos estudantes, no entanto, alguns *softwares* também podem auxiliar os professores a lecionar e a administrar o desenvolvimento dos mesmos, como é o caso do sistema ALICE (Algorithm Learning Internet-based). Esse software é caracterizado como sendo um ITAs (Intelligent Teaching Assistant systems). Seu objetivo é contribuir para o aprendizado dos estudantes e também reduzir e automatizar determinadas tarefas do docente, fazendo que o mesmo foque no ensino. O sistema ALICE “[...] fornece subsídios ao professor para o monitoramento do desenvolvimento do aluno, sendo possível o acompanhamento individualizado sobre as dificuldades de aprendizagem em cada um dos tópicos abordados [...]” (RAABE; SILVA, 2005, p. 6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto não resulta somente em compreender as principais dificuldades e desafios enfrentados pelos professores e estudantes ao desenvolver a Lógica de Programação, mas também em apresentar pos-

sibilidades pedagógicas para o ensino da mesma a partir da experiência do autor em sala de aula.

No entanto, embora algumas possibilidades tenham sido apresentadas, deve ficar claro que não existe nenhuma fórmula exata que garanta o sucesso no aprendizado dos estudantes em Lógica de Programação, todavia, se cada docente se preocupar em realizar a devida reflexão a respeito de suas próprias práticas pedagógicas, o mesmo poderá encontrar alternativas que o auxiliem no processo de ensino e de aprendizagem dessa disciplina.

REFERÊNCIAS

- ASCENCIO, Ana Fernanda Gomes; CAMPOS, Edilene Aparecida Veneruchi. **Fundamentos da programação de computadores**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2007. p. 434.
- FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **MEDO E OUSADIA, O Cotidiano do Professor**. 11 ed. Tradução: Adriana Lopez, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. cap. 7. p. 203-220. Disponível em: <http://moodle.stoa.usp.br/file.php/193/FREIRE_Paulo_SHOR_Ira_Medo_Ousadia_cap.07.pdf>. Acessado em 5 setembro 2011.
- GARCIA, Rogério Eduardo; CORREIA, Celso Messias; SHIMABUKURO, Milton Hirokazu. Ensino de Lógica de Programação e Estruturas de Dados para Alunos do Ensino Médio. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, XXVIII. 2008. Belém do Pará. **Anais do XXVIII Congresso da SBC**. p. 246 -249. Disponível em: <<http://www.prodepa.gov.br/sbc2008/anais/pdf/arq0083.pdf>>. Acessado em 3 maio 2011.
- GOLDSTEIN, Laurence; BRENNAN, Andrew; DEUTSCH, Max; LAU, Joe Y. F. **Lógica: conceitos – chave em filosofia**. Tradução: Lia Levy. Porto Alegre: Artmed. 2007. p. 224.
- PUGA, Sandra; RISSETTI, Gerson. **Lógica de programação e estrutura de dados, com aplicações Java**. São Paulo: Prentice Hall. 2003. p. 254.
- RAABE, André Luís Alice; SILVA, Júlia Marques Carvalho da. **Um Ambiente para Atendimento as Dificuldades de Aprendizagem de Algoritmos**. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, XXV. 2005. São Leopoldo. **A Universidade da Computação: Um Agente de Inovação e Conhecimento**, p. 2.326-2.337. Disponível em: <http://www.unisinos.br/_diversos/congresso/sbc2005/_dados/anais/pdf/arq0027.pdf>. Acessado em 3 maio 2011.
- RAPKIEWICZ, Cleli Elena et al. **Estratégias pedagógicas no ensino de algoritmos e programação associadas ao uso de jogos educacionais**. CINTED-UFRGS: Novas Tecnologias na Educação. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/download/14284/8203>>. Acessado em 3 maio 2011.
- RODRIGUES JUNIOR, Methanias Colaço. **Experiências Positivas para o Ensino de Algoritmos**. Centro de Ciências Formais e Tecnologia, Universidade Tiradentes. Aracaju. s.d. Disponível em: <http://200.17.137.110:8080/licomp/Members/rfidalgo/pea/didatico/07_experiencias-positivas-para-o-ensino-de-algoritmos.pdf>. Acessado em 3 maio 2011.
- SANTOS, Rodrigo Pereira dos; COSTA, Heitor Augustus Xavier. **TBC-AED e TBC-AED/WEB: Um Desafio no Ensino de Algoritmos, Estruturas de Dados e Programação**. Departamento de Ciência da Computação, Universidade Federal de Lavras. Lavras, s.d. Disponível em: <<http://www.cos.ufrj.br/~rps/pub/completos/2005/WEIMIG.pdf>>. Acessado em 3 maio 2011.

O PREPARO DOS DOCENTES E O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO COM ÊNFASE EM COMÉRCIO EXTERIOR: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Jeferson dos Santos

RESUMO

O presente artigo se propõe a analisar a forma como são preparados os docentes que lecionam no curso de administração com ênfase em comércio exterior, trazendo os desafios tanto do profissional que irá entrar no mercado de trabalho, bem como dos docentes, cujo papel é fundamental na formação de seus alunos. Procuraremos demonstrar, ainda, como tais problemas poderão ser solucionados, principalmente por meio de uma atuação mais efetiva das universidades.

Palavras-chave: especialização; docência; comércio exterior; titulação; qualidade.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é apresentar uma reflexão sobre a necessidade de capacitação de profissionais docentes, especializados em Comércio Exterior, focalizando a importância que deveria ser observada por parte das universidades em oferecer cursos que atendam às atuais demandas do mercado de trabalho, bem como da estrutura necessária desses Cursos de Administração com linha de formação específica em Comércio Exterior.

O país nunca cresceu tanto em Comércio Exterior, fato que está ocorrendo desde a abertura econômica na década de 90. A globalização, o crescimento da economia mundial nos últimos anos, o fator China e a facilidade de comunicação e trocas internacionais, aliados ao fato de que o país também vive um crescimento da sua renda interna, fizeram que o volume anual de negócios, soma das importações com exportações, alcance no final deste ano (2011) a expressiva soma de aproximadamente USD 400 bilhões, contra menos de USD 50 bilhões no início da década de 90.

A exportação passa a ser uma nova fonte de receita e, se a empresa estiver em algum momento preocupada em expandir seus mercados, esta

é a grande chance de se internacionalizar.¹ A AMBEV, empresa do ramo de bebidas, cresceu, fora do país no último ano, cerca de 38%. O *agribusiness*² tem sido uma das mais movimentadas áreas com o exterior, por força do crescimento dos negócios e preços de *commodities*,³ levando o país ao nível de um dos maiores exportadores mundiais de produtos básicos.

A consequência de um aumento tão grande quanto o que se tem observado é a repercussão na crescente demanda por profissionais de Comércio Exterior e a sua profissionalização no competitivo mercado de trabalho. “Os brasileiros são bons negociadores e dominam bem a parte burocrática, mas precisam melhorar a política de planejamento e o desempenho como exportador de produtos industrializados”, comentário do Consultor de Empresas Paul Levison, da Empresa Korn Ferry.⁴

Segundo dados de recente pesquisa realizada pelo BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social,⁵ a falta de capacitação gerencial é responsável por 17,2% das dificuldades internas que as empresas enfrentam com o planejamento e com a implementação de investimentos no exterior.

O consultor Luiz Martins Garcia, da área de exportação das ADUANEIRAS,⁶ que também é professor de Sistemática de Comércio Exterior, confirma que a demanda pelo profissional de comércio exterior é cada vez maior, em função da expansão dos negócios internacionais, tanto de exportação quanto de importação. Porém, o profissional precisa preparar-se antes de se oferecer ao mercado, motivo pelo qual ganha importância a formação acadêmica e profissional sob a responsabilidade das universidades que oferecerem esse curso.

Em entrevista ao periódico da Editora, publicado no Boletim⁷ ADUANEIRAS de 23.06.2003, ele afirma que:

¹ Internacionalizar a empresa é colocá-la em condições de realizar negócios com o exterior, tanto nas suas vendas (exportações) quanto nas suas compras (importações).

² Negócios envolvendo agricultura e produtos primários.

³ Mercadorias e produtos principalmente primários, negociados com base em preços internacionais.

⁴ *Mercado precisa de bons profissionais de comércio exterior, s/n.*

⁵ Disponível no site http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Areas_de_Atuacao/Exportacao_e_Insercao_Internacional/, acesso em 28/09/2011.

⁶ ADUANEIRAS é uma das pioneiras e principais editoras de matérias específicas da área de comércio exterior, além de oferecer curso de especialização com os mais renomados profissionais desse segmento.

⁷ Boletim ADUANEIRAS é uma publicação mensal da Editora, que reúne resumo da legislação e artigos sobre comércio exterior.

O perfil do profissional procurado no mercado deve dominar pelo menos os idiomas português, inglês e espanhol, ter noções de custos e administração financeira e habilidade em comercialização, marketing e logística, além de estar sempre frequentando cursos voltados para a área (GARCIA, 2003, s/n.).

O descaso de algumas universidades é tão grande na formação desses profissionais que os cursos de línguas, em algumas delas, foram simplesmente retirados dos currículos, criando um vazio muito grande, já que, dos mais de 7 bilhões de pessoas no mundo, apenas 240 milhões falam português. Portanto, a maioria não se comunica na língua da pátria mãe lusitana, o que força os pretendentes das vagas nas carreiras a procurarem alternativas em cursos de línguas que estão disponíveis no mercado, gerando mais custos para os alunos, pois, além da mensalidade da universidade, precisarão pagar também cursos de línguas estrangeiras, caso tenham a intenção de ingressar na área de Comércio Exterior.

O Gerente de Exportação da São Paulo Alpargatas, Carlos Augusto Rosa, importante empresa do setor têxtil e responsável pela invenção das "legítimas sandálias havaianas", marca brasileira levada ao cenário internacional, cursava o primeiro ano no IMES em São Caetano do Sul, atual USCS, quando foi transferido de dentro da empresa para o setor de exportação, por possuir o inglês fluente. Com sua dedicação e empenho, chegou rapidamente ao cargo de gerente de exportação dessa grande empresa.

Esse empreendedor realizou trabalhos de desenvolvimento de mercado para os produtos da companhia e é um dos principais responsáveis pelo crescimento das sandálias havaianas. Em suas visitas ao exterior, teve a oportunidade de conhecer a América Latina, Caribe, América do Norte, Europa, Ásia e Oceania, e afirma "não há tédio na nossa profissão, além de poder viajar o mundo inteiro e conhecer outras culturas".⁸

Esse exemplo demonstra a importância do aprendizado de outras línguas para o crescimento profissional dos alunos que pretendem atuar na área de Comércio Exterior. Assim, saber outras línguas é fundamental para a complementação da formação desses alunos, algo que, infelizmente, foi suprimido das principais universidades do país.

Diante do exposto, procuraremos demonstrar neste artigo quais os desafios para docentes e discentes na formação e aperfeiçoamento na

⁸ Depoimento durante sua palestra para os alunos de Administração da Universidade METODISTA em 31.3.2011, sob o tema "Exportação – aspectos culturais, barreiras alfandegárias e competitividade".

área de Comércio Exterior, demonstrando, dessa forma a necessidade de reformulação dos cursos dessa área.

COMÉRCIO EXTERIOR: DESAFIOS DO PROFISSIONAL DE MERCADO

Da análise do currículo e dos alunos que frequentam os Cursos de Administração com ênfase em Comércio Exterior nas universidades brasileiras, verifica-se que há uma ausência, por parte dos docentes, de conhecimentos práticos acerca da área, o que pode acabar por prejudicar a qualidade do ensino da matéria.

Em se tratando de um tema específico, faz-se necessário que os docentes tenham o conhecimento técnico e prático da matéria de Comércio Exterior, a fim de que possam transmitir esse conhecimento aos seus alunos, permitindo assim que, ao se formarem, possuam maiores condições de adentrar no mercado de trabalho, uma vez que se graduarão com conhecimentos mais técnicos e específicos, e não somente acadêmicos.

No mais, é preciso que os docentes tenham maior conhecimento das teorias pedagógicas modernas, as quais procuram não só permitir uma participação maior do aluno, mas também uma reformulação dos conceitos pedagógicos dos docentes, a fim de que possam se adequar à realidade de seus alunos, trazendo para a sala de aula situações práticas que os ajudarão no seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

A empresária Vera Baldacci, que possui uma Assessoria e Consultoria de Comércio Internacional, conhecida como “VB Exporta and Import”, tem mais de 20 anos de experiência profissional em grandes empresas, como Petrobrás, Arisco e Unilever. No entanto, segundo a empresária, que está cursando MBA em Comércio Internacional na USP, somente essas experiências também não bastam: “Com a globalização, senti que preciso atualizar e reciclar meus conhecimentos”.⁹

Como se observa, o próprio empresariado sente a necessidade de se capacitar para enfrentar o mercado atual, sabendo que corre o risco de ficar de fora da corrente de crescimento da economia. Portanto, o que se espera do docente, que é um formador de opinião de novos ingressos, é no mínimo que se mantenha atualizado dos temas da área, assim como das pedagogias modernas, para obter resultado positivo na formação de profissionais críticos e competentes, antenados no mundo globalizado

⁹ Depoimento da empresária para o artigo: *Mercado precisa de bons profissionais de comércio exterior*, s/n.

de hoje. A queda da qualidade do ensino dificulta também a entrada dos alunos no mercado de trabalho, principalmente na obtenção de vagas de estágio, uma vez que somente a partir do sexto semestre é que o aluno tem, efetivamente, condições de obter um emprego na área de atuação escolhida, fato observado em boa parte das universidades, que mantêm os dois primeiros anos do curso de Administração como básicos, para reduzir custos com os professores.

Apesar de estagiários, que deveriam se desenvolver dentro das empresas, estas, em processos seletivos estressantes, dão preferência àqueles que já atuaram ou já possuem alguma base de Comércio Exterior em seu currículo, em detrimento daqueles que querem se iniciar no trabalho da área. Considerando que o aluno dessa universidade somente fará contato com Comércio Exterior no final do seu curso, este enfrentará grande dificuldade para ingressar em processos de estágio em início de carreira.

Quanto mais próximo do final do curso, tanto mais difícil será conseguir estágios nas empresas. O pensamento empresarial¹⁰ é de que o estagiário precisa ser inicialmente treinado, para depois poder render o que se espera dele. Em razão disso, o tempo que resta para a otimização desse estagiário na empresa fica ainda menor, de forma que a preferência é por alunos que estejam cursando o segundo ano da faculdade, permitindo a maximização desse processo.

Trata-se, infelizmente, de uma dura realidade de mercado, num processo de seleção e escolha em que aqueles que deveriam oferecer oportunidades buscam abreviar os resultados de utilização da mão de obra, diminuindo investimentos nesses novos potenciais profissionais.

Em razão disso, os cursos dessa formação necessitam de revisão por parte das universidades, caso contrário, os alunos se veem obrigados a buscar capacitação em outros cursos específicos paralelos que são oferecidos no mercado,¹¹ visando seu melhor aproveitamento e implicando, por parte do aluno, maior investimento, principalmente financeiro.

Portanto, verifica-se que o problema tem grande importância, uma vez que afeta um amplo contingente de alunos e professores, numa realidade que necessita de transformações, a fim de que se possa melhorar

¹⁰ Esta é uma experiência pessoal, vivida em muitos anos de trabalho dentro de empresa de grande porte, quando fui responsável pela contratação de vários estagiários nessa área de Comércio Exterior.

¹¹ A ADUANEIRAS é uma dessas empresas que se especializaram nesse segmento e vem obtendo resultados importantes, em grande parte por falha na formação dos alunos.

a qualidade do ensino nessa área, à luz da aplicação dos conceitos pedagógicos mais modernos e de uma visão mais adequada à realidade do mercado empresarial.

COMÉRCIO EXTERIOR: DESAFIOS DO DOCENTE

Como podemos desenvolver profissionais competentes no mercado de trabalho brasileiro, se de um lado as empresas exigem pessoal com pelo menos curso de graduação e, de outro, temos as universidades, formadoras desses profissionais, muito preocupadas com redução de custos e, com a concorrência entre elas, apresentando deficiências no seu quadro de docentes, bem como das estruturas necessárias, como laboratórios, para os alunos no desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, que permitiriam simular situações práticas, melhorando a qualidade do ensino na área?

Atrelado ao déficit estrutural, ainda há o problema do currículo do curso: na maioria das universidades brasileiras, não se dá a devida atenção para as matérias específicas de Comércio Exterior. Dos quatro anos de curso de Administração, mais da metade do curso é destinado a matérias que não se relacionam com a sua área de especialização, sendo que somente na metade do terceiro ano da faculdade (sexto semestre) é que os alunos tomam contato, efetivamente, com a área de Comércio Exterior.

De outra parte, observa-se que as universidades, também preocupadas com exigências do próprio MEC, procuram professores com titulação (mestres e doutores) para ministrar disciplinas relativas ao Comércio com o Exterior, mesmo que esses não tenham experiências práticas da área. Isto não significa que o profissional da área específica de Comércio Exterior não possa ou não deva ter titulação. Porém, o que ocorre na prática é que esse profissional especialista em Comércio Exterior vem do mercado de trabalho e não acadêmico, de cargos ocupados em empresas e instituições que atuam na área, e se preparou para esse mercado de trabalho e suas especializações, normalmente com cursos *lato sensu*, sendo o magistério uma segunda opção de trabalho.¹²

Em se tratando de uma matéria específica, faz-se necessário que os docentes tenham o conhecimento técnico e prático da matéria de Comércio Exterior, a fim de que possam transmitir esse conhecimento técnico e prático aos seus alunos, permitindo assim que, ao se formarem,

¹² Esta é a situação do autor deste artigo, com mais de 40 anos de experiência em Comércio Exterior e lecionando matérias específicas da área há pelo menos 21 anos.

possuam maiores condições de adentrar no mercado de trabalho, uma vez que se graduarão com conhecimentos mais técnicos e específicos, e não somente acadêmicos.

De acordo com o que propõe Schön (1995), a formação profissional deveria estar baseada na valorização da prática pedagógica, como momento de construção do conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização. Em Zeichner (1993), em seu texto "A formação reflexiva de professores: ideias e práticas" discutiram-se os professores como práticos reflexivos, que, por meio de reflexão da sua experiência profissional, desempenham importantes papéis na produção de conhecimento sobre ensino. A experiência profissional, obtida pela prática no exercício de atividades fora do âmbito acadêmico, levada para dentro da sala de aula, contribui diretamente para uma melhor capacitação dos alunos. No entanto, o que se tem observado na prática é justamente o oposto, ou seja, não se atrela ao conhecimento acadêmico a experiência prática e profissional do docente.

Por outro lado, é também preciso que os docentes especialistas tenham maior conhecimento das teorias pedagógicas modernas, as quais procuram não só permitir uma participação maior do aluno, mas também uma reformulação dos conceitos pedagógicos dos docentes, a fim de que possam se adequar à realidade de seus alunos, trazendo para a sala de aula situações práticas que os ajudarão no seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Como se trata de um tema que afeta diretamente um grande contingente de alunos, o grande desafio dos professores é, neste momento, sensibilizar as Instituições de Ensino Superior a se adequarem às realidades de mercado, aproximando a academia e as empresas com suas necessidades. Caso contrário, estaremos formando muitos e aproveitando poucos na área específica de interesse dos alunos¹³ optada no início dos cursos, uma vez que a necessidade de obter emprego e renda fará que esse aluno procure outra área de trabalho, diferente daquela iniciada há pelo menos quatro anos.

Esse desafio, no entanto, é de difícil implementação, pois implica mudança de mentalidade e postura, tanto dos professores quanto das próprias universidades, o que poderá demandar tempo até que se verifiquem resultados efetivos na formação dos alunos e sua inclusão no mercado de trabalho.

¹³ Vale aqui o testemunho deste articulador, que se graduou em Matemática, com ênfase em informática e acabou se profissionalizando em Comércio Exterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Naturalmente, o problema aqui levantado não é de fácil solução, pois precisamos também considerar o lado da instituição, que, mesmo bem-intencionada em alguns casos, se vê em perigo de concorrência, na medida em que os seus oponentes no mercado de captação de alunos acabam oferecendo cursos mais baratos e, por falta de informação dos principais clientes, ou seja, dos alunos, a escolha acaba recaindo por aquela de menor valor e não de melhor qualidade.

Talvez uma solução seja um trabalho na base, a fim de se obter melhores resultados no futuro, com orientações aos alunos, enquanto cursam o segundo grau, sobre as carreiras disponíveis no ensino superior, currículos e expectativas profissionais. Observa-se que esse é um trabalho muito pouco utilizado pela maioria das universidades, fazendo que o aluno de segundo grau, no momento de decisão acerca do seu futuro, encontre-se com muitas dúvidas e, a sua decisão, nem sempre tomada com as cautelas necessárias para as observações mencionadas neste artigo, acaba frustrando as suas expectativas.

De outro lado, sem maiores aprofundamentos econômicos, a solução básica passa pela reformulação das atuais estruturas curriculares desses cursos, com vistas a implantar, desde o primeiro ano do curso, matérias que sejam relativas ao Comércio Exterior, a fim de despertar maior interesse dos alunos na área.

Desta forma, além do interesse, o aluno poderá também se oferecer no mercado de trabalho, ainda como estagiário, com alguma base para iniciar sua carreira profissional, facilitando o seu ingresso e minimizando os seus investimentos em capacitação e educação.

A respeito das Instituições de Ensino e, sem prejuízo de grandes investimentos, deveriam procurar manter no seu quadro de docentes, profissionais especialistas na área de Comércio Exterior e, ao mesmo tempo, incentivá-los e oferecer a eles os recursos necessários para a sua capacitação, a exemplo do que se faz em qualquer empresa que decida investir no seu pessoal, com o objetivo de revisar e modernizar conceitos e práticas pedagógicas e, até mesmo, chegando às titulações necessárias. Tomando essas providências, estaríamos juntando a academia e a prática.

REFERÊNCIAS

BOMFIN, Patricia. **Mercado precisa de bons profissionais de comércio exterior**. Artigo publicado no periódico SEM FRONTEIRAS da Edições Aduaneiras em 23.06.03, s/n.

DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-32621998000100008&lng=pt&nrm=iso – Acessado em 07/05/2011.

DUARTE, Newton. **As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento**. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18_05_newton_duarte.pdf > Acessado em 07/05/2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_do_oprimido.pdf > Acessado em 07/05/2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, de José Carlos Libâneo (Edições Loyola). Disponível em endereço eletrônico: <http://www.scribd.com/doc/6641625/Libaneo-Democratizacao-Da-Escola-Publica-a-Pedagogia-Critico-Social-Dos-Conteudos> > Acessado em 07/05/2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/16367378/Teorias-Pedagogicasmodernas-Libaneo> > Acessado em 07/05/2011.

SANTOS NETO, Elydio dos. **Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro**. Disponível em <http://metodistasp.eduead.com.br/eduead/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=26413> > Acessado em 07/05/2011.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote. 1997. p. 77-91.

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

REFLEXÕES DE UM JORNALISTA DE MERCADO EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DE EDUCADOR EM JORNALISMO: UM RELATO AUTOBIOGRÁFICO

Jorge Tarquini

RESUMO

Este artigo, um relato autobiográfico baseado na minha prática profissional como jornalista e como professor de Crítica da Mídia no curso de jornalismo da Universidade Metodista de São Paulo, busca analisar as dificuldades que encontrei para criar a minha identidade como educador do ensino de jornalismo crítico e dialógico dentro da realidade tecnicista do curso para atender às expectativas do mercado e dos próprios estudantes. Para isso, refaço boa parte do percurso já trilhado por mim no mercado de trabalho e na sala de aula com os estudantes ao longo dos anos para construir a minha identidade de educador.

Palavras-chave: Educação; jornalismo; identidade profissional.

INTRODUÇÃO

Em um cenário de veloz transformação dos meios e dos processos de comunicação, os cursos da área acabam caminhando para uma formação cada vez mais tecnicista – até por pressão do mercado de trabalho. Com o jornalismo, não seria diferente. Pelo caminho de transformação percorrido, a objetividade tirou o espaço de reflexão e do entendimento humanístico que campos como a filosofia, a antropologia, a sociologia, a deontologia e a psicologia, por exemplo, ofereciam – aproximando-se da formação de mão de obra, dentro da lógica neoliberal e tecnicista.

Todo esse espaço de reflexão, no curso de jornalismo, condensou-se em uma única temática (ou disciplina), que pode receber tanto o nome de Crítica da Mídia quanto, em algumas faculdades, ser chamada de Jornalismo Opinativo. Um espaço para o pensamento, para a argumentação, para um olhar mais social dos fenômenos da comunicação, das mídias e do papel do jornalista dentro desse contexto. E esse desafio coube a mim: ser o “professor de Crítica da Mídia” – afinal, como profissional jornalista

“de mercado”, poderia trazer elementos do cotidiano jornalístico para a discussão em sala de aula.

Contudo, não queria apenas “despejar conteúdo” ou experiências: minha busca pela troca, pelo reflexivo, seria o diferencial que eu buscaria. Porém, formar jornalistas críticos e comprometidos com a objetividade e a imparcialidade, com real poder de argumentação e formação humanística, para entender que comunicação é, e sempre será, apesar de todo o progresso tecnológico, um fenômeno social.

Dessa forma, no momento em que termino a minha especialização lato sensu em educação, este artigo ganha a forma de um relato autobiográfico, no qual coloco lado a lado a prática profissional do mercado e a do professor do curso de jornalismo no ensino da Crítica da Mídia.

Tudo isso me conduziu à resposta (ainda não definitiva) à questão “quais são os limites e possibilidades que essa disciplina impõe ao docente” – que foi o ponto de partida para a reflexão deste artigo: a construção de minha identidade de educador em jornalismo, transpondo da minha experiência de mercado todo o poder crítico para uma situação de diálogo com os estudantes em uma cadeira nada técnica – mas de formação. Essa resposta me levou à escolha da metodologia da pesquisa autobiográfica, exatamente pelo que Soares e Mendes Sobrinho (s/d) apontam:

A priori, vale destacar que, para Bolívar (2002) a pesquisa biográfico-científica, no contexto de formação de professores, possibilita compreender os modos como estes profissionais dão sentido ao seu trabalho e atuam em seu universo docente. Na verdade, permite explicitar as dimensões do passado que pesam sobre as situações atuais e sua projeção em formas desejáveis de ação. De fato os professores, como pessoas, realizam o ensino com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais, obtidos ao longo de sua história de vida particular (s/p).

Apesar de haver questionamentos a respeito da validade do método de pesquisa autobiográfica, ele se aplica perfeitamente ao propósito de análise que é objeto do meu estudo, por contribuir para as tensões existentes entre a minha prática jornalística e a transposição desse saber à elaboração pedagógica de sua aplicação em sala de aula. Novamente, Soares e Mendes Sobrinho (s/d) servem de base para a minha argumentação:

Diversos questionamentos surgem na tensão dialética entre o pensamento, a memória e a escrita, os quais estão relacionados à arte de evocar, ao sentido estabelecido e à investigação sobre si mesmo, construídos pelo sujeito, como um investimento

sobre a sua história, para ampliar o seu processo de conhecimento e de formação a partir das experiências [...] Isto posto, entendemos que o ato de narrar a própria história através do texto escrito, possibilita ao sujeito organizar sua narrativa num constante diálogo interior a partir dos momentos de formação e de conhecimentos; pois o sujeito põe em evidência os recursos experienciais acumulados e transformações identitárias que construiu ao longo da vida. (s/p).

CONSTRUINDO IDENTIDADES PROFISSIONAIS: JORNALISTA E EDUCADOR

Lá se vão 26 anos desde que, com um canudo na mão e um monte de dúvidas na cabeça, literalmente saí da Metodista diretamente para a Editora Abril: no dia seguinte à formatura, começaria no Curso Abril de Jornalismo – na editora onde permaneceria nos primeiros 16 anos de carreira. Ao longo da trajetória profissional, não saberia dizer se o que aprendi nos bancos da universidade foi muito ou pouco, se foi determinante ou apenas um bom começo.

Lembro-me que, então, a minha formação vinha revestida tanto da prática (com aulas em estúdios e redações que enchiam os olhos e nos davam a sensação de “aprender algo”) quanto da “formação humanística” (uma lista de “ias”: sociologia, psicologia, antropologia, deontologia, filosofia...), que me davam segurança para saber que havia visto “um pouco de tudo”. Como vivíamos aquele estranho hiato entre o final da ditadura e o começo tateante da democracia, com a “nova república”, em sala de aula não se pensava muito em questões de dialogicidade, de reflexão.

Todos estavam tão ávidos para falar, ouvir e se fazer ouvir que o mais importante era mesmo se comunicar. Hoje, sei que se falou muita bobagem ali... Mas era o momento. Deixada para trás essa etapa, me vi no tal do “mercado”. Era um jornalista, afinal – e trabalhando em uma das maiores empresas jornalísticas do país e do mundo! Começaram aí as minhas contradições...

Era difícil tirar da mente a opinião reinante dos tempos de faculdade (e que depois descobri que nunca mudaram em tantos anos), de que os grandes grupos de comunicação são “vendidos”, “do mal” – e que, neles, seria impossível fazer bom jornalismo ou jornalismo sem rabo preso com coisas “escusas”. Afinal, estávamos falando de conglomerados de comunicação malévolos, que não permitiam um jornalismo livre, que escondiam o que não lhes agradava e manipulavam tudo (de uma simples notinha de buraco de rua aos escândalos da nação). Mesmo assim, entrei pela porta da frente nesse “reino do mal”.

Imaginava que, assim como pensávamos na faculdade, haveria uma “sala do poder”, na qual se decidia absolutamente tudo, com controle total da “verdade” que seria impressa e divulgada. Tremia ao pensar que me mandariam fazer uma matéria totalmente parcial, que fosse antiética. Já tinha até pronto o discurso para o meu pedido de demissão para quando isso acontecesse.

O tempo passou, nunca achei a tal “salinha” e também nunca fui chamado para fazer uma matéria encomendada ou “paga”. Com o tempo, independentemente de minhas convicções e posições políticas pessoais (que dificilmente se afinavam com as da empresa), descobri na prática aquilo que Verón (2004) chama de “contrato de leitura”, baseado em campos de efeitos de sentido semiológicos, em que um “mesmo conteúdo ou domínio temático possa ser assumido por dispositivos de enunciação muito diferentes” (p. 219), revestindo-se de um interesse particular.

Ou seja: da mesma forma que um jornal ou revista de posicionamento mais à esquerda vai estabelecer um contrato de leitura com pessoas que seguem o mesmo perfil de pensamento, era lícito que os veículos mais ao centro ou à direita fizessem o mesmo – desde que observando questões de imparcialidade, objetividade, busca da verdade e, claro, espaço do contraditório e da pluralidade – básicos para o bom jornalismo. Ao contrário do que muitos imaginam, esse contrato é de mão dupla: assinado por um lado por um veículo e, por outro, por um leitor (ouvinte, telespectador, internauta), como aponta Verón (2004):

O conceito de contrato de leitura implica que o discurso de um suporte de imprensa seja um espaço imaginário onde percursos múltiplos são propostos ao leitor; uma paisagem, de alguma forma, na qual o leitor pode escolher seu caminho com mais ou menos liberdade, onde há zonas nas quais ele corre o risco de se perder ou, ao contrário, que são perfeitamente sinalizadas [...] ler “é **movimentar**” esse universo [...] indo de preferência para a direita ou para a esquerda [...] ler é fazer: é preciso, pois, terminar com o procedimento tradicional que se limita a caracterizar o leitor “objetivamente”, isto é, *passivamente* em termos de CSP (Categorias socioprofissionais) ou de estilo de vida... (p. 236, grifo do autor).

Certamente, avançar na carreira dentro da Abril (em apenas sete anos, me tornei o mais jovem diretor de redação da história da Abril até então, ao assumir a direção da Quatro Rodas – então, a 7ª maior revista do Brasil) e entender como esses processos de discurso e de segmentação funcionam me renderam a pecha de “vendido”.

Muitos colegas, eles sim em veículos “isentos” – mas declaradamente contra tudo aquilo que pudesse ser minimamente contra o que acreditavam –, com suas críticas vazias e partidárias levaram-me a interessar pelo assunto. Eu, por outro lado, estava mais encantado com entender o leitor e entrar no jogo de, ao entendê-lo, produzir um jornalismo relevante para ele – e não para satisfazer as minhas ideologias pessoais.

Para isso, eu tinha as minhas leituras, em que eu colocava em prática os “meus contratos” pessoais de leitura. Literalmente, fui aprendendo a separar a “pessoa física” da “pessoa jurídica”. Do contrário, teria bem poucos lugares onde poderia trabalhar, se mantivesse um olhar ingênuo e radical sobre essa questão... Coincidência ou não, nessa época fui chamado pela Metodista para dar aulas.

CAMINHO INVERSO: DAS REDAÇÕES PARA A SALA DE AULA

Claro que eu tinha uma bagagem profissional respeitável – e isso poderia ser bacana para os estudantes. Lembrei-me dos meus professores – e do encanto que os que vinham do mercado exerciam sobre todos nós em sala. Por outro lado, me veio à mente o outro lado dos professores “do mercado”: quase sempre faltavam (afinal, eram ocupadíssimos) e quase nunca preparavam aulas – suas experiências e “histórias do front” das redações eram suficientes para mesmerizar aqueles jovens todos. Era sempre muito legal nas primeiras duas ou três aulas. Depois, eu queria mesmo era ter aula, conteúdo.

As histórias que ficassem para a cervejinha no bar... E eu, definitivamente, não queria ser um professor assim. Mas também não queria ser daqueles que, de posse de folhas amareladas, repetiam *ad infinitum* e *ad nauseam* as mesmas aulas, sem nada de novo. Um crime também, dado que a profissão do jornalista é a que mais deve estar preparada para o que está por vir. Nenhum jornalista toma um bom café da manhã para se preparar para o atentado às torres gêmeas – que deve acontecer daqui a pouco...

A cadeira tinha um nome intrigante: Crítica da Mídia. Bingo! Vamos ficar ali descendo a lenha nos jornais, revistas, rádios, TVs e sites? Nada disso. Diante de minha insegurança com tamanha responsabilidade (sim, criticar demanda muito mais responsabilidade do que a análise pura – dado o compromisso de estabelecer a crítica sobre argumentação e fatos reais, comprováveis e comprovados – e não no nosso “achismo”), lá fui eu tentar buscar na teoria subsídios para que eu mesmo tornasse os meus “acho que” em argumentos, em algo observável e que pudesse gerar di-

álogo, debate e levar os estudantes a criticar de fato e de direito. Muita leitura, busca por teorias de informação e comunicação, tentar entender cientificamente aquilo que eu tão bem sabia fazer na prática da profissão.

No aprofundamento teórico, descobri que já havia uma definição para o meu dilema: era a tal da identidade profissional. E eu tinha um duplo desafio: fazer a ponte entre as minhas duas identidades: a de jornalista e a de educador. Pelo que pude entender, essa identidade se constrói ao longo da vida, como somatório de experiências, relações sociais e, claro, de como tudo impactou na minha formação – ou as significações. Um dos autores que contribuíram para esse entendimento foi Dubar (2005), que me apresentou o conceito:

A identidade para si e a identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e ao seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser pelo olhar do Outro (p. 135).

Com isso em mente, entendi que não seria eu a criar uma identidade como professor de modo independente: se não estivesse atento ao “outro”, no caso os estudantes, certamente não conseguiria criar uma identidade profissional à altura das minhas expectativas – e muito menos da expectativa dos estudantes. Ou seja: não era um processo unilateral construir o que Dubar (2005) chamaria de “forma identitária”:

Trata de formas assumidas pela linguagem que podemos encontrar em outros campos e que remetem a visões de si e dos outros, de si pelos outros, e também dos outros por si. São ‘categorias atribuídas’ (identidades para o outro) e identidades ‘construídas’ (identidade para si) (p. 156).

Ao prosseguir nessa busca, conheci outros autores que me ajudaram a entender esses processos já sabidos da prática e da intuição – coisas que, de saída, sabia que não seriam suficientes para virar um professor. O que era ensinar, afinal? As primeiras teorias que bateram à minha porta (ou teria sido eu quem bateu às suas portas?) foram as da educação. Professor reflexivo em Donald Schön, dialogicidade em Paulo Freire, violência simbólica no campo educacional de Pierre Bourdieu... Chamou-me a atenção a maneira como a proposta do professor reflexivo se mostrava, ao mesmo tempo, simples e tão complexa:

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas 'falando-se' a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (DEWEY *apud* SCHÖN, 2000, p. 25).

Claro que, ao fazer a transposição do ensino de crianças para o ensino de universitários, perdi-me um pouco, devo confessar. Afinal, outras questões políticas se colocam quando é a universidade que entra na berlinda – e ainda mais quando são estudantes de jornalismo.

O primeiro dilema encontrado no percurso foi o de achar uma brecha para a dialogicidade dentro de um modo organizado pelas universidades brasileiras à forma e semelhança das universidades norte-americanas: departamentalizado – dentro do que Silva (1996, p. 65) chama de projeto neoliberal de sociedade, que baliza a educação pelos interesses empresariais e gerenciais, em que “a qualidade em educação é vista a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa”. Complicado quando, para desempenhar seu papel de educador, eu teria exatamente de olhar de modo crítico o que se produz nesse mercado, sua lógica e sua visão de mundo.

Como, então, criar um ambiente para a real discussão da Crítica da Mídia? Como fazer essa crítica de modo isento, sem dogmatismos – e permitindo uma análise isenta? Como quebrar com um tecnicismo reinante (e, muitas vezes, desejado até pelos estudantes, como uma tábua de salvação para encobrir a falta de estofo e de formação humanística – há coisas mais interessantes no exercício de jornal, rádio e TV do que discutir filosofia, devemos concordar)? Como transformar a minha experiência como jornalista em algo aproveitável dentro da cadeira? Era preciso, então, ter uma abordagem franca e não impositiva para esse diálogo sobre ideias e se colocar. Eu estava preparado! E os estudantes? Bem...

Foi com certo choque que descobri que, ao contrário do curso que eu havia frequentado, as tais “ias” tinham sumido! Todas elas, que formavam com Teoria da Comunicação um espaço de formação e de entendimento das correntes do pensamento e de como elas interferiam no mundo em geral – e no jornalismo e na comunicação em particular. Entendi que havia sido feita uma troca: a subjetividade do professor deu lugar para a razão científica, a objetividade e a positividade. Ser reflexivo acaba virando quase ficção científica nesse contexto. Aponta Elydio dos Santos Neto (2001):

...a cultura ocidental moderna, gestada a partir do século XVI, que é a matriz principal de nossa atual visão de mundo e de nosso modo de vida, elegeu a razão científica como fundamental instrumento de leitura do mundo. Ao fazer isso, empreendeu um movimento que favorece a *objetividade* e a *positividade*, ao mesmo tempo em que se inclinou a desviar o olhar de tudo aquilo que não se encaixava em tal “modelação reducionista” (JAPIASSU, 1995). Tal atitude, embora tenha gerado efeitos louváveis e tenha produzido grandes contribuições – o rigor científico e o desenvolvimento tecnológico são exemplos disto –, serviu também para construir uma visão redutiva do homem e do mundo, deixando escapar sua complexidade e a determinação desta no curso dos fenômenos não apenas naturais mas também sociais, políticos, econômicos e culturais [...] temos uma sociedade deficiente em termos de valores como partilha, solidariedade, ética, compreensão abrangente e transdisciplinaridade da realidade (p. 21-23).

A menos que o ensino médio tivesse sofrido uma revolução na formação humanística nesse tempo, fazendo o papel que a universidade não fazia mais, de contribuir para a formação humanística, o trabalho que pensei em desenvolver deveria retroceder para poder avançar. Não era o fim do mundo, contudo.

Afinal, eu teria dois semestres com os estudantes, em Crítica da Mídia I e Crítica da Mídia II – no sexto e no sétimo semestres, respectivamente, na reta final do curso, quando todos já estão um pouco mais maduros, conhecem um pouco melhor a profissão – e até nela já militam, como estagiários. No primeiro semestre juntos, criaríamos uma base de entendimentos teóricos para, no segundo, mergulharmos mais na análise crítica da mídia.

UM ESPAÇO PARA A REAL CRÍTICA DA MÍDIA

De volta aos livros, então. Tracei um caminho que, mesmo não ortodoxo, parece ter funcionado: aliar a visão geral de correntes de pensamento (marxismo, funcionalismo, liberalismo, entre outros) ao estudo dos mecanismos de argumentação – que, na minha visão, separam os seres autônomos dos que, mesmo sem saber, acabam sendo obrigados a ser (e gostar de ser) paternalizados:

Saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade. Não saber argumentar não seria, aliás, uma das grandes causas recorrentes da desigualdade cultural, que se sobrepõe às tradicionais desigualdades sociais e econômicas, reforçando-as? Não saber tomar a palavra para convencer não seria, no final das contas, uma das grandes causas da exclusão? Uma sociedade que não propõe a todos os seus membros os meios para serem cidadãos, isto é, para terem uma verdadeira competência ao tomar a palavra, seria verdadeiramente democrática? (BRETON, 1999, p. 19).

Talvez, a partir dessa “preparação”, pudéssemos, em Crítica da Mídia II, sair da superficialidade que toma conta da voz corrente de que “a Globo é vendida”, de que “a Folha é rabo preso”, de que “a Veja é direita e mentirosa” pudesse dar lugar a uma argumentação baseada no fundamento do jornalismo: a busca da verdade. E ela, no caso, partia de teorias que são definitivas para o entendimento dos processos de comunicação de massa.

Entre as funções básicas do jornalismo, registrar e informar são as principais. Porém, no processo fabril do noticiário, a ordem natural de aprofundamento segue uma sequência imutável: fato/notícia/informação. Ou seja, um fato serve de matéria-prima para uma notícia que, ao ser aprofundada ou “suitada (jargão jornalístico para assuntos que são pauta por alguns dias ou edições), leva à informação – do latim *informatio, onis* (delinear/conceber ideia”), onde cabem reflexões e análises decorrentes das descobertas do aprofundamento e do detalhamento do processo de apuração de um fato. Isso nos leva à conclusão de que nem mesmo a pura descrição de um fato pode ser absolutamente isenta de valores – já que, no processo de produção da notícia, vai se “contaminando” ainda mais de subjetividades de quem emite a mensagem e de quem a recebe.

No exercício diário da busca pela imparcialidade no jornalismo, há um espaço nessa linha de produção para o que Fishman (1980) aponta como abordagens distintas do fazer jornalístico, em que se produz um noticiário rotineiro baseado em fatos cotidianos entendidos como rotineiros, e o “jornalismo manipulado”, no qual a abordagem dos fatos obedece a uma orientação prévia delimitada por inúmeros fatores, que vão da linha editorial a outros interesses. E a partir dessa distinção podemos introduzir na análise o conceito de enquadramento – ou *framing*, que Ervin Goffman (1974) estabelece:

Compreendo que as definições de uma determinada circunstância se constroem em consonância com os princípios organizacionais que determinam os eventos [...] e com nosso envolvimento subjetivo com eles; enquadramento é a palavra que eu uso para me referir a esses elementos básicos à medida em que sou capaz de identificá-los (p. 10, tradução livre).¹

Uma análise mais centrada nos meios de comunicação também é

¹ Cf. original: “I assume that definitions of a situation are built up in accordance with principals of organization which govern events [...] and our subjective involvement in them; frame is the word I use to refer to such of these basic elements as I am able to identify”.

feita por Gitlin (1980), ao abordar os enquadramentos na construção das representações midiáticas:

Enquadramentos são fundamentos de escolha, foco e explicação compostos por pequenas teorias tácitas sobre o que existe, o que acontece e o que importa [...] são padrões persistentes de cognição, interpretação e apresentação dos assuntos, de seleção, ênfase e exclusão pelos quais os manipuladores de símbolos rotineiramente formam seus discursos [...] os enquadramentos das mídias calmamente organizam o mundo tanto para os jornalistas quanto para nós (p. 6-7, tradução livre).²

O enquadramento, à parte diferenças conceituais, acaba sendo percebido por diversos autores no âmbito da mídia e do jornalismo em bases que, mesmo com diferenças substanciais, não são opostas, cobrindo um espectro conceitual que o classifica desde parte da realidade, essência da notícia ou, como classificaram McLeod e Detenber (1999):

O enquadramento de uma notícia é das mais importantes características de uma matéria jornalística, tanto por representar um padrão para orientar os jornalistas a como reunir fatos, citações e outros elementos de sua apuração em uma matéria quanto para orientar interpretações de sua audiência (p. 3, tradução livre).³

O simples ato do enquadramento, que nas redações ganha o jargão de enfoque, está além da simples questão da manipulação da informação, mesmo que signifique um recorte que, de saída, não consegue ser fiel à realidade. Portanto, o enquadramento é parte de um processo produtivo de transformação dos fatos em informação, utilizando critérios e processos de interpretação e significação da realidade. É dessa forma que os veículos influenciam na atmosfera e no ânimo social.

Decerto, sabemos que o modo de produção leva a uma simplificação quase infantil – abandonando qualquer elemento de crítica real por um aborrecido repetir de fatos dos tempos de “notícias em tempo real” –, basta ver a quantidade de primeiras páginas, homepages e manchetes absolutamente iguais e repetitivas, alardeando fatos como se notícias fossem.

² Cf. original: “Frames are principles of selection, emphasis, and presentation composed of little tacit theories about what exists, what happens and what matters [...] persistent patterns of cognition, interpretation, and presentation, of selection, emphasis and exclusion by which symbol-handlers routinely organize discourse [...] media frames quietly organize the world both for journalists and for us”.

³ Cf. original: “The news frame is one of the most important characteristics of a new story, both in terms of providing a template that guides journalists in assembling facts, quotations, and other story elements into a news story and for orienting interpretations by audience”.

Nesse universo em que se repetem as notícias *ad infinitum*, de modo mecânico e não reflexivo, o jornalismo e seus veículos se tornam dispensáveis para o público, que continuarão a precisar de algo que possa ajudá-lo a entender verdadeiramente o mundo e a tirar suas conclusões – e não ler para “descobrir” o que deve pensar. O modo de informar no cotidiano atual facilita muito as coisas: para estar “bem informado”, basta ter ciência dos fatos. A crise, se é que ela existe, não é apenas do jornalismo: trata-se de uma crise entre o jornalismo e o cotidiano que deveria refletir e alimentar.

Se “o jornal é a oração matinal do homem moderno”, frase reportada a Hegel, digamos que, com o jornalismo de hoje, a crença na informação foi deixada de lado pelo fanatismo cotidiano dos oráculos instantâneos e portáteis que contam mas não mostram, que noticiam, mas não informam. Como, então delinear esse universo e inserir essa discussão em uma sala de aula de jornalismo – onde exatamente estão alunos que devem “aprender” a produzir notícias, a realizar comunicação na prática, dentro de um modelo profissional de difusão de informação – seguindo os ritos de fato + informação = notícia, dentro de parâmetros de objetividade, ética e busca da verdade? Como fazer essa “pausa” na corrida pela informação “real time” para pedir uma reflexão?

Talvez valha a pena perguntar, mas apenas como ponto de reflexão, se o que se faz hoje é jornalismo e se não teria sido o cotidiano alterado completamente, subvertido pela transgressão e pelas “trampolinagens” praticadas sem pudor pelo homem comum – mas mascaradas ou dissimuladas “sob mil eufemismos e caras e bocas” pela elite, como aponta Souza Filho (2002)?

Para os estudantes, a crítica a esses fenômenos recaem totalitariamente sobre os meios de comunicação, desenhando em torno do exercício do jornalismo um cenário de poder e dominação (lembra da “salinha”), em relações cotidianas estabelecidas na base da supremacia e da submissão, respectivamente, entre os meios de comunicação e o homem comum, no que diz respeito ao que a ele é servido como produto de informação. Os estudantes não conseguem ver-se inseridos na questão, como se o jornalista e o público não fizessem parte da rede de compartilhamento de informação (e não mais apenas como no modelo ultrapassado de emissor-mensagem-receptor). Mas não vamos entrar aqui em questões de mediação (daria outro artigo, acredite). Porém, Souza Filho faz uma provocação interessante, quando recorre a uma hipótese central das análises de Certeau a respeito da vida cotidiana:

...é erro supor que o consumo de ideias, valores e produtos pelos anônimos sujeitos do cotidiano é uma prática passiva, uniforme, feita de puro conformismo às imposições do mercado e dos poderes sociais [...] Certeau se ocupou, nas pesquisas sobre o cotidiano, em demonstrar que as astúcias dos consumidores de produtos, valores, ideias, todos os produtos do mercado geral dos bens materiais e culturais (incluindo aí a própria religião), esvaziam todas as pretensões de uniformização e obediência mantidas pelos gestores da vida pública (SOUZA FILHO, 2002, p. 131).

Sem esquecer o papel do jornalismo e dos veículos, o texto de Alípio ressalta o papel daquilo que Certeau crê ser a liberdade das práticas anônimas, que, “mesmo mínimas – mas como claros na noite, surpreendentes, perturbadoras”, permitem enxergar o que se passa nos mais diminutos espaços sociais, onde “táticas silenciosas e sutis jogam com o sistema dominante”:

Instrui-nos Certeau, na cultura ordinária, cotidiana, “a ordem é jogar”, isto é, por meio da astúcia, driblar o sistema, fingir seu jogo. O sistema? Este às vezes “fecha os olhos”. Assim, no próprio interior da ordem instituída, anuncia-se a resistência à reprodução uniformizante (SOUZA FILHO, 2002, p. 132).

Quem está dominando (ou enganando) quem nesse embate – e o que move cada um: a particularidade ou a necessidade da comunidade social, dos movimentos morais, da ética como motivação? Ou todo esse movimento, que transformou o jornalismo à revelia (ou a reboque) do novo cotidiano da era da informação, talvez seja apenas um fenômeno de transformação absoluta da notícia em produto – e, como tal, deve se render às leis que regem o marketing, como a “entrega de satisfação para o cliente em forma de benefício” (KOTLER e ARMSTRONG, 1999). Traduzindo: entregar o que o “cliente” quer, quando ele desejar, na quantidade demandada, no formato idealizado, onde ele estiver, pelo preço que ele esteja disposto a pagar.

Tal reducionismo encerraria qualquer discussão acerca da cotidianidade e do jornalismo. Por mais que esse seja um modo de perceber como se dão as relações cotidianas entre o jornalismo e o cotidiano, prefiro continuar a discussão... Afinal, eliminar a espontaneidade para recorrer ao pragmatismo, ao juízo provisório, cria uma cristalização que, sem deixar margem para qualquer movimento, leva à alienação da vida cotidiana. Elementos demais para que se crie um ambiente realmente propício, reflexivo, dialógico, para a crítica verdadeira, não? Mas esse era o desafio – e eu o aceitei.

E se Goethe estiver correto, ao dizer que “todo homem pode ser completo, inclusive na cotidianidade”, permanece aberta a possibilidade de condução da vida, pela hierarquia espontânea, em que cada indivíduo cria para si uma hierarquia consciente, ditada por sua personalidade – a despeito das rotinas que dominam a produção de informação e que buscam, no final das contas, a massificação dos meios de comunicação e da vida cotidiana de um modo geral. E, a prática demonstra, a vida cotidiana não é necessariamente alienada (por mais que os meios de comunicação teimem em vê-la, tratá-la e retratá-la assim).

Bem, depois de toda essa “volta”, parecia que o “o quê” estava resolvido para que as aulas fossem dadas. Era preciso, agora, juntar com o “como”, dialogar com as correntes da educação, colocar tudo dentro dos preceitos da reflexão e da dialogicidade. E vou buscar refúgio exatamente em Paulo Freire para estabelecer os limites da Crítica da Mídia como palavra “verdadeira” para derrubar o que Freire chama de “palavreira, verbalismo, blábláblá” – e que Breton chama de retórica:

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreira, verbalismo, blábláblá. Por tudo isso, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (FREIRE, 2005, p. 90).

O que mais chamou a minha atenção ao entrar em sala de aula foi ter sido recebido, por parte de um aluno, com a seguinte pergunta: “afinal, o que o senhor vai nos ensinar?” Estava eu diante de alunos que, docilmente, se colocavam à disposição do que todos chamamos de “disciplina”. Eles reconheciam em mim a autoridade, seja moral, de conteúdo ou outra qualquer, e se colocavam à minha disposição.

A pergunta desse aluno me colocou, na prática, frente a frente com o que Bourdieu e Passeron (1970) chamaram de “violência simbólica” – que Cunha (1979) tenta resumir em axioma: “Todo poder de violência simbólica acrescenta sua força simbólica às relações de força material que estão na base de sua força simbólica”. Ou seja: “o código disciplinar imposto pelos dominadores faz os dominados ‘desejarem’ a dominação, vista como ordem ‘legítima’, dispensando, então, os dominadores de usarem sua força (física ou carismática)”.

Eis que, na construção cotidiana de um conteúdo e de um ambiente, eu teria de tirar os estudantes de suas “caixinhas”, do seu “condicionamento” – quebrando o que Bordieu e Passeron chamavam de “dupla arbitrariedade da ação pedagógica”, com a imposição de conteúdos, “mudando o registro mental” para que se revelasse a eles outra possibilidade: não um conteúdo, não um modo de pensar, mas um jeito de aprender a pensar de modo autônomo, o processo foi atropelado por mais uma daquelas mudanças de currículo – e Crítica da Mídia, que já vinha confinada apenas ao sexto semestre há cinco anos, passa a ser, desde 2010, uma “temática” ligada a Ética e Sistemas de Comunicação, bem como à Comunicação, História e Sociedade.

Algo extremamente interessante, dentro da visão da inter e da transdisciplinariedade. Porém, tudo isso acontece no quarto semestre – quando os estudantes não têm preparo, clareza e maturidade suficientes para se inserir com propriedade no debate que lhes é proposto. Ok, esse é o nosso papel. Porém, não há o que “ensinar” em Crítica da Mídia...

E lá vamos nós, em busca de modos de fazer que eles ao menos despertem para as questões propostas, que se enriqueçam com os debates propostos, que saiam de suas conchas para dialogar com autores, com o professor e uns com os outros, para a formação de comunicadores e jornalistas que, ao contrário dos leigos, podem dizer que a “emissora A é isso ou aquilo” – **mas sempre com conhecimento de causa e com argumentos que se sustentem fora de um comício em praça pública.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de tanto falar (ou melhor, escrever), serei breve na descrição de alguns exercícios e atividades que tenho proposto em sala de aula, para estabelecer esse diálogo e para fazer que cada estudante (e são muitos, acredite: chegam a 90, em alguns casos – o que impossibilita até que o professor saiba o nome de todos. Mas não inviabiliza a dialogicidade, se o professor se esforçar bastante).

No primeiro dia de aula, após as apresentações de praxe (faço questão de ouvir cada estudante, mesmo que sejam 90, para que me diga, além do nome, por que buscou o curso de jornalismo – garanto: no quarto semestre, não recebo mais as respostas que costumam surgir no primeiro dia na universidade...), peço para que cada estudante arranque uma folha de caderno e marque, em cada lado da folha, respectivamente o número “1” e o número “2”. No lado “1”, peço que escrevam tudo o que pensam

sobre algo polêmico e bastante noticiado que esteja no noticiário: um escândalo, uma decisão duvidosa, uma crise, uma guerra, um crime. O limite é o lado “1” da folha.

Percebo que são muito rápidos: escrevem quase sem parar, colocando no papel suas opiniões sobre o evento escolhido. Terminado o tempo combinado, peço que todos risquem o que escreveram – e peço que, no lado “2”, escrevam tudo o que “sabem” sobre o tal fato. Não preciso dizer que, ao contrário da verborragia vazia, da pura retórica, da “palavreira”, como diria Freire, o que temos são páginas com o lado “2” quase vazio. É quando faço um pacto com os estudantes: lembro que opinião é como bumbum – e cada um tem o seu – e que, para fazer que alguém compre seu jornal ou revista, sintonize seu canal ou rádio e navegue pelo seu site, é preciso não mistificar. Ou seja: não podemos fazer exatamente aquilo que acusamos a “emissora A”, a “revista B” ou o “jornal C” de fazer.

Temos de, além de ser capazes, como comunicólogos, comunicadores e jornalistas, entender os processos de comunicação e seus “contratos”, entender o espaço da pluralidade que a imprensa realmente livre abriga. E, claro, saber que tudo o que dizemos tem de ser comprovável pelos fatos.

A partir daí, e sempre analisando os veículos criticados, lendo e escrevendo editoriais, fazendo análises de discurso e de conteúdo de textos da mídia e dos seus próprios, entendendo por que faz toda a diferença de sentido ou de opinião uma manchete dizer “Corinthians perdeu” em vez de dizer que seu oponente venceu, vamos construindo juntos os entendimentos de conceitos como o do “contrato” que falei no início do texto, vamos percorrendo os caminhos das políticas editoriais para entender que, na verdade, essas políticas são uma forma muito mais sofisticada e complexa de ser a tal “salinha do poder”.

De certo ponto, passado o choque inicial e a falta de traquejo ou de conhecimento de causa ou de argumentos, as discussões em sala deixam de ter o “eu acho” para trazer à arena do debate o “segundo tal coisa” ou “como mostra essa reportagem”. Não acontece com todos, devo admitir – mas é mágico ver quando acontece. Perceber um estudante entender que a mídia não se resume apenas aos veículos, que é preciso pensar em leitores, internautas, espectadores e ouvintes autônomos – e que, apesar da concentração do poder das empresas de mídia nas mãos de poucas famílias, o problema não se encerra em si ou na saída de um “controle da mídia”: é preciso pensar em uma sociedade autônoma, em que, em vez de querer assistir ao Datena e ir para a porta de clubes de futebol quando

um time perde, a população só vai ser autônoma no dia que não só os estudantes de jornalismo possam entender como tudo isso acontece.

Tudo isso (para o bem e para o mal) passa não só pelos veículos, pela mídia ou pelo jornalismo: tem raiz na educação.

Não tiro conclusões sobre tudo o que descrevi aqui. Talvez, toda essa “pensata” (desculpem o neologismo) sirva, apenas, como um ponto de reflexão. Afinal, vejo o ensino, seja da Crítica da Mídia ou de qualquer temática, algo tão envolvente e dinâmico quanto o jornalismo, que lida com realidades mutantes e mutáveis, coisas em eterna transformação. Ficarei feliz, de verdade, se no futuro, ao reler este texto, eu pensar: “que bom que essas questões ficaram para trás. É sinal de que pensar voltou a ser algo que se faz na escola”.

REFERÊNCIAS

- BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. São Paulo: Francisco Alves. 1975.
- BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Bauru-SP, EDUSC. 2003.
- CUNHA, Luiz Antônio. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. **Educação & Sociedade**, nº. 4, p. 79-110, set. 1979.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes. 2005.
- FISHMAN, Mark. **Manufacturing the News**. Austin, University of Texas Press. 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2005.
- GITLIN, Todd. **The whole world is watching: mass media and the making and unmaking of the new left**. Berkley: University of California. 2003.
- GOFFMAN, Erving. **Frame Analysis: an essay on the organization of experience**. Boston: Northeastern University Press. 1986.
- KOTLER, Philip; ARMSTRONG, Gary. **Princípios de marketing**. 7. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall. 1999.
- MCLEOD, D. M.; DETENBER, B. H. Framing effects of television news coverage of social protest. **Journal of Communication**, New York, v. 49, n. 3, p. 3-23. 1999.
- SANTOS, Elydio Neto. Vidas de educadores: contexto de sua nova emergência, relato de uma aproximação e fundamentação para seu uso na formação de professores e na investigação. **Educação e Linguagem**, Edição Especial, 17-44, jan./dez. 2001.
- SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia política**, Petrópolis: Vozes. 1996.

SOARES, Antonina Mendes Feitosa; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Autobiografia e formação docente: caminhos e perspectivas para prática reflexiva.** Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_12.pdf. Acessado em 20 set. 2011.

SOUSA FILHO, Alípio. Michel de Certeau: **Fundamentos de uma sociologia do cotidiano.** Sociabilidades. São Paulo/SP, v. 2, p. 129-134. 2002.

VERÓN, Eliseo. **Fragmentos de um tecido.** São Leopoldo-RS: Unisinos. 2004.

NOVAS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO NA SALA DE AULA: QUAL O PAPEL DO EDUCADOR QUANDO ISSO ACONTECE?

Rodolfo Carlos Bonventti

RESUMO

Este artigo, por meio de um relato de experiência, visa refletir a respeito de novas formas de discriminação observadas em sala de aula, no decorrer de algumas disciplinas do curso de Relações Públicas da Universidade Metodista de São Paulo. Trata-se da discriminação de estudantes que não correspondem à expectativa do grupo, ao seu papel e ao seu desempenho em relação a um dado trabalho. Esse tipo de atitude, que muitas vezes só acontecia nos últimos semestres dos cursos, hoje já aparece nas salas de aula do segundo semestre, ou seja, no início do curso, mostrando que apenas seis meses de convivência já são o bastante para que alguns alunos comecem a ser deixados à parte e seja “jogada” para o professor a responsabilidade de resolver o que será feito dele a partir daquele momento. Do ponto de vista do mercado de trabalho, seria essa uma nova forma de discriminação baseada, paradoxalmente, no princípio do desenvolvimento da ética profissional, em que a seleção das pessoas com quem quero trabalhar começa a partir do ponto em que sinto que posso ser prejudicado no resultado final do trabalho que quero ou preciso alcançar? Quando o aluno não é mais aceito nos grupos de trabalho, como deve agir o docente? Ser apenas o mediador da questão ou realmente interferir no problema e decidir que solução será tomada? Outro ponto a ser questionado é se seria a sala de aula o espaço ideal para todos os tipos de negociações entre estudantes e professores.

Palavras-chave: Discriminação; Ética; Sala de aula; Docência; Processo Educacional.

INTRODUÇÃO

Há cinco anos, após passar quase 25 anos no mercado de trabalho como jornalista e assessor de imprensa e comunicação de várias empresas, ingressei na Universidade Metodista de São Paulo como docente nos cursos de Jornalismo e Relações Públicas. Deparei com uma nova geração, muito diferente do que imaginava encontrar, e não apenas pela diferença de idade.

É uma geração *high tech*, profundamente marcada por toda uma revolução tecnológica que vem surgindo desde o início dos anos 1980. É uma geração que aprendeu a conviver com a globalização sem muitas dificuldades, e que, talvez por isso mesmo, ao conviver diariamente com o binômio revolução tecnológica-globalização, tem uma preocupação diferente com o trabalho, o sucesso e a realização profissionais das gerações que a antecederam.

Minha experiência em sala de aula tem me mostrado que trabalhamos hoje com uma geração de alunos muito mais individualistas, que não têm a menor preocupação com a forma tradicional do conhecimento pela leitura, e que até reconhecem ter uma incapacidade para a linguagem escrita, enquanto dominam todos os tipos de tecnologia e de comunicação por meio das redes ou mídias sociais.

O choque inicial com uma geração de estudantes que é muito diferente da minha, vivida lá no início daqueles anos 1980, fez-me pensar que todas as minhas experiências pedagógicas diferentes, passadas em escolas públicas e colégios privados, precisavam ser repensadas e reavaliadas para serem colocadas em prática. E foi pensando em diferentes formas de abordagem que comecei a minha carreira de docente, pois como diz Santos Neto (2010, p. 11):

...o que é certo, portanto, é que estamos em tempos de repensar a compreensão que temos de nós mesmos como seres humanos, o tipo de sociedade e mundo que estamos construindo, o tipo de sociedade e mundo que queremos construir. É óbvia a relação deste problema com a educação, a educação escolar, os professores e as gerações, as mais antigas e mais novas, que, se encontrando no processo educativo, participam da gestação do mundo presente e futuro.

Para trabalhar em sala de aula com a Geração Y, adotei uma postura de buscar a relação dialógica e por meio dela produzir com os alunos o conhecimento, ao invés de repetir o que tanto vivi nos bancos escolares na minha época, que era reconhecer no professor um mero reproduzidor do que ele sabia ou tinha conhecimento.

E foi a partir daí que pude perceber reações interessantes, algumas delas não devidamente respeitadas ou merecedoras de atenção por boa parte dos outros colegas docentes. E nesse eterno desafio dessa relação pedagógica entre professores e estudantes, em um verdadeiro encontro de gerações que percebem o mundo de formas diferentes, comecei a

observar que novas formas de discriminação ocorrem entre os próprios alunos, nas salas de aula, e é sobre elas que este artigo vai se debruçar.

Como professor de várias disciplinas no curso de Relações Públicas da Universidade Metodista de São Paulo, desde 2007, tenho observado e vivido, nos últimos anos, de forma cada vez mais crescente, um problema em sala de aula que é o da discriminação de alguns alunos nos últimos semestres, quando efetivamente os grupos se assumem como grupos de trabalho ou como agências, e colocam para fora aqueles que não correspondem ao que eles esperam. É essa a reflexão que, a partir de agora, faremos neste artigo.

O objetivo deste artigo é de, por meio de um relato de experiência, investigar essas novas formas de discriminação, observadas no decorrer do curso de Relações Públicas da Universidade Metodista de São Paulo. Do ponto de vista do mercado de trabalho, seria essa discriminação nova baseada, paradoxalmente, no princípio do desenvolvimento da ética profissional, em que a seleção das pessoas com quem quero trabalhar começa a partir do ponto em que sinto que posso ser prejudicado.

Para o desenvolvimento do trabalho foram utilizados relatos de experiência como docente do ensino superior do curso de Relações Públicas da Universidade Metodista de São Paulo, bem como uma pesquisa documental que envolveu livros e artigos sobre ética, discriminação, bullying e preconceitos.

Muitos padrões de comportamento no dia a dia das salas de aula não estão mais ligados diretamente à exclusão social ou por problemas de raça, cor, posição social ou de natureza cognitiva de um ou outro estudante. A discriminação de um aluno pelos próprios colegas de classe tem a ver, nos dias de hoje, com o fato de ele não corresponder à expectativa do grupo, colocando em risco e ameaçando o desempenho e a avaliação de todo aquele grupo.

Segundo Del Rio (1996), vivemos um momento de concepções interacionistas, onde a interação dos fatores individuais mais ambientais é que nos possibilita entender e explicar algumas condutas diferenciadas que acontecem nas salas de aulas e nos relacionamentos entre os alunos, ou até, entre alunos e professores.

Diante dessa mudança de comportamento, é necessário buscar fórmulas e soluções capazes de compreender como deve agir um docente, levando-se em consideração que é preciso respeitar a igualdade de direitos, a igualdade de talentos e potencialidades, a necessidade

básica do processo de inclusão e, ao mesmo tempo, o reconhecimento da diversidade.

Para Skinner (1998), é possível modificar o comportamento de uma pessoa por meio de contingências de reforçamentos, mas eles podem ser negativos quando membros mais fortes de um grupo impõem condições aversivas aos membros mais fracos. Essa pode ser uma explicação para a exclusão de determinados alunos em determinados grupos de trabalho, tanto excluindo os menos competentes, como ao contrário, quando os menos competentes se unem para eliminar os mais competentes.

Vivenciamos neste século uma corrente educacional contemporânea, onde o importante, tanto para o professor como para o aluno, é aprender fazendo. E, para isso, segundo Perrenoud (2000), é preciso, antes de tudo trabalhar por problemas e projetos, propondo tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas.

Nesse novo modelo educacional, ao trabalharmos com uma nova geração que possui características próprias, muito diferentes das nossas, precisamos criar processos de mudanças paradigmáticas, ou como diz Santos Neto (2010):

...do ponto de vista da racionalidade, os professores precisam estudar as novas gerações, suas características, possibilidades e limites. Devem estudar também as rupturas deste tempo, bem como se empenharem em construir novas sínteses em suas práticas educativas. Tais sínteses devem favorecer a abertura de caminhos novos nos processos de reinvenção das propostas escolares.

É natural, portanto, nessa nova proposta, que todos os alunos sejam chamados a participar ativamente do processo de aprendizagem e conhecimento, e que haja uma exigência e uma cobrança dessa consciência, dentro ou fora da sala de aula, em todos os trabalhos ou tarefas demandados. Como diz Freire (1992):

...a educação é um processo pelo qual o sujeito produz-se a si mesmo. E de que sujeito falamos? Do ser humano, homem ou mulher, que compreendo como inacabado e, portanto, aberto. Como um ser de desejo; como um ser social e político que se constrói nas relações com os outros seres humanos; como um ser singular que cria

a sua peculiar maneira de ser, embora faça parte, com outros, da mesma espécie humana; como um ser que tem uma história, se constrói na história e constrói a história; como um ser que interpreta o mundo; como um ser que se empenha em atribuir sentido às experiências que vive; que age no mundo e sobre o mundo.

É na sala de aula que se inicia um processo de preparação do estudante para a vida e para assumir responsabilidades no mercado de trabalho e na vida. É ali que se é possível desenvolver todo um processo de gestão de uma sala de aula, com professor exercendo um papel que lhe exige habilidade e eficácia. Os problemas que surgem em uma sala de aula podem ser resolvidos de duas formas: individualmente – entre o professor e um aluno; ou em grupo – normalmente via reuniões com todos do grupo na própria sala de aula ou em um “campo” neutro da instituição.

Segundo Aninger (2004), a gestão de conduta refere-se às habilidades de procedimento necessárias para se resolver problemas disciplinares em sala de aula e um plano de gestão de conduta eficaz refere-se ao controle do professor e à administração de possíveis consequências.

Mas mais importante que a gestão de conduta é a gestão de conflitos, que segundo Aninger (2004), refere-se ao gerenciamento de problemas disciplinares e comportamentais e das relações intra e interpessoais. O conflito é uma realidade sempre presente nas relações humanas e nas relações de trabalho. Ele se origina na diversidade de pontos de vista entre pessoas, na pluralidade de interesses, necessidades e expectativas, nas diferenças entre as formas de agir e de pensar de cada um dos envolvidos. Os espaços onde ocorrem maior número de conflitos são os ambientes de convivência diária, por exemplo, as salas de aula.

Ainda segundo Aninger (2004), a gestão do conflito em sala de aula deve ter sempre um valor educativo, já que o professor gestor desse conflito deve aproveitar o momento para trabalhar a percepção de direitos e deveres e também do limite – o meu termina quando começa o do outro.

Um ambiente instigante pode ser uma solução. Ao propor momentos e tarefas que levem os alunos a ter que refletir, discutir, avaliar e tomar uma posição acerca do que eles estão aprendendo, o papel que têm a desempenhar dentro do grupo e da própria dinâmica da sala de aula, esse professor pode estar acendendo uma luz nesse final do túnel de gerenciamento de conflitos entre os próprios alunos e grupos. Um conflito se soluciona muitas vezes pela negociação, mas o que é a negociação, senão a arte de compreender a pluralidade de opiniões e acordar as partes envolvidas?

Nas últimas décadas, aconteceram importantes mudanças nas relações interpessoais e hierárquicas, como explica Battaglia (2009):

...a tendência ao individualismo e à ilusão de autonomia levaram o homem às disputas que objetivam defender apenas os próprios interesses. Se faz necessário hoje então a utilização de uma metodologia de resolução de conflito que convide cada parte envolvida a participar e a tomar para si sua cota de responsabilidade na decisão selada, e o primeiro passo a ser dado diz respeito à redefinição de conflito. Dessa forma, redefinir a noção de conflito implica no reconhecimento do mesmo como uma parte da vida que pode ser utilizada como oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal. Considerando-se que o conflito é inevitável, a aprendizagem da habilidade em resolvê-lo torna-se tão educativa e essencial quanto a aprendizagem da matemática, história, etc.

Especialistas em psicoterapia indicam que as causas de qualquer conflito sempre envolvem fatores exógenos, aqueles que se localizam fora da sala de aula, com fatores endógenos, os que estão dentro daquele espaço onde ele ocorre.

Como fatores exógenos podemos destacar o ambiente econômico ou social; a família ou a baixa autoestima. Já nos fatores endógenos estão o clima institucional, as atitudes dominantes e o próprio grupo de colegas, muitas vezes caracterizado como um grupo pouco saudável, onde ocorrem constantemente situações de discriminação, de chantagem, de autoritarismo, de alta competição ou de elitismo.

Como afirma Dubet (1996), a escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva, que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras, ou seja, que vença o melhor!

Para combater esse tipo de “prova esportiva”, precisamos recorrer a Freire (1992), que diz que a pedagogia é o melhor caminho para uma permanente dialogação das pessoas entre si e de todas com a realidade circundante, em vista da sua transformação.

AS NOVAS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO

Discriminar significa, segundo a Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho, qualquer distinção, exclusão ou preferência que altere a igualdade de oportunidade ou de tratamento. Segundo Alves dos Santos (1996), o preconceito, no entanto, não pode ser tomado como sinônimo de discriminação, pois esta é fruto daquele, ou seja, a discriminação pode ser provocada e motivada pelo preconceito. Discriminação é

um conceito mais amplo e dinâmico do que o preconceito. Ela pode ser provocada por indivíduos, instituições ou grupos, enquanto o preconceito só pelo indivíduo.

Um grupo de alunos e seu professor estão mergulhados em diferentes possibilidades interativas. A despeito de desempenharem funções inerentes a papéis que lhes são reservados, e tidos como esperados, na instituição escolar estão em processo contínuo de criação intersubjetiva de significados que, por sua vez, podem gerar novas possibilidades de relação (TUNES, 2005).

Para Murphy (1988), o ensino é, fundamentalmente, diálogo: o importante, para o professor, não é falar do ou sobre o aluno, mas com o aluno, um diálogo verdadeiro que implica a aptidão daquele para o relacionamento pessoal com este, que é o outro. Admitida como função primordial da educação, a relação professor-aluno deve, necessariamente, pautar-se na confiança mútua, na presença exemplar e na inteireza do professor pela palavra, e na maneira que o professor, efetivamente, promove métodos disciplinados, críticos e reflexivos de questionamento e indagação.

Recentemente, o termo *bullying* tomou conta dos noticiários e das discussões nas escolas. *Bullying* é uma palavra de origem inglesa que define o desejo consciente de maltratar alguém. Rapidamente ela foi associada à violência nas escolas, principalmente entre crianças e jovens na faixa de 8 a 18 anos de idade.

Segundo Borges (2008), o fenômeno *bullying* é um tipo de violência difícil de ser diagnosticado e pode ser facilmente confundido com brincadeiras típicas da idade, mas a sua melhor característica é a violência ou o comportamento agressivo de uma pessoa ou de um grupo com outra pessoa, jovem, criança ou até mesmo adulto, que provoque um conflito interpessoal, um dano ao patrimônio ou um ato criminoso.

O *bullying* se caracteriza, portanto, por uma agressão intencional e repetitiva, ou seja, aquela que é feita dia após dia, e por não existir um motivo concreto para que essa agressão, física ou verbal, aconteça. Não estamos, portanto, falando neste artigo de uma situação de *bullying*, mas de uma nova forma de discriminação, e que tem muito claro o seu motivo.

As próprias universidades incentivam a formação de grupos, de agências e a apresentação de trabalhos de final de semestre somente por meio desses grupos ou equipes. Esse processo é o que chamamos na Universidade Metodista de PI – Projeto Integrado, e possui um alto percentual na avaliação final para a aprovação do aluno, caracterizando,

portanto, um sistema ao qual o professor não tem muitas chances de optar por não adotar.

Ao incentivarmos esses Projetos Integrados, e não darmos espaço para a apresentação de monografias ou de outros tipos de trabalho individuais, no plano de aulas do semestre para a avaliação final, estamos acirrando a competitividade e a tal "prova esportiva" definida por Dubet (1996) entre esses grupos ou agências.

Assim como no mercado de trabalho, esses grupos começam a ser formados no primeiro semestre do curso de Relações Públicas, aleatoriamente, ou seja, são definidos pela ordem de chamada, em grupos que variam de oito a dez alunos de acordo com o número de estudantes por sala de aula. Essa é uma medida que tomamos, no primeiro semestre, para facilitar a rápida formação dessas equipes, já que eles ainda não se conhecem, pois vêm dos mais diferentes colégios e das mais distintas regiões da Grande São Paulo ou do Litoral.

Essa medida não encontra problemas no decorrer do primeiro semestre, mas hoje essa nova geração de estudantes já vai realizando uma seleção entre eles e, no segundo semestre, quando abrimos a possibilidade dos grupos serem montados de acordo com o desejo deles, mantendo apenas um número mínimo e máximo de integrantes, já começamos a ter manifestações de discriminação que só tendem a aumentar na medida em que eles vão se conhecendo mais uns aos outros.

Para Skinner (1998), a educação é o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro. Ainda que seja importante levar em conta as diferenças entre os alunos de uma mesma sala ou de um mesmo professor, é preciso se basear na previsibilidade das reações aos estímulos e reforços.

Cada vez mais fica difícil para o professor ter como referência essa previsibilidade de reações por parte dos seus alunos. E cada vez mais essas reações ocorrem em menor espaço de tempo. Aquela forma de discriminação ou até de defesa do próprio grupo, que só começava a tomar corpo depois de mais da metade do curso concluído, agora se manifesta assim que lhe é dada a liberdade de escolha.

Os grupos vão se formando, incentivados e cobrados pelo próprio professor e pelo sistema imposto pela universidade, e os problemas vão surgindo e os alunos que ficam de fora dessa escolha buscam no professor a solução para o seu problema: como se encaixar em qualquer um dos grupos ou das agências se o seu nome está sendo barrado pelos mesmos.

É “jogada” assim para o professor a responsabilidade de resolver o problema e o que será feito desse (s) aluno (s) a partir daí, sem que o bom relacionamento entre mestre e alunos e o andamento dos trabalhos seja prejudicado e as datas do cronograma preestabelecido sejam cumpridas.

Para Vasquez (1996), o processo de estabelecimento de relações humanas provoca problemas muito práticos entre os indivíduos:

...as decisões e as ações a serem tomadas no estabelecimento dessas relações, baseiam-se em escolhas que extrapolam a própria vontade individual e afetam aqueles que sofrerão as conseqüências desta ação. Diante desses problemas práticos do cotidiano, os indivíduos terão uma forma de se comportar e que pode ser caracterizada pelo conceito de moral. Existem ainda, juízos que aprovam ou desaprovam moralmente estes mesmos comportamentos ou atos. Assim, pode-se afirmar que a moral regula os valores considerados genuínos por uma determinada sociedade, cultura e época, não sendo portanto, universalista.

Ao partirmos do pressuposto que moral e ética têm a mesma origem etimológica, mas possuem significações diferenciadas na sociedade, onde a moral se define como um conjunto de princípios, crenças e regras que orientam o comportamento de um indivíduo e a ética é a reflexão crítica sobre a moral, vemos na escola, independente do nível de formação em que ela se encontra, um dos principais caminhos para trabalhar e discutir a ética, já que todos os seus projetos pedagógicos têm como objetivo tornar os alunos cidadãos conscientes, capazes de interferir no meio em que vivem, despertando-lhes o senso crítico e a autonomia (SÁ, 2001).

Para o filósofo prussiano Immanuel Kant (1993), na escola ninguém tem privilégios, mas apenas direitos, e respeitar a liberdade do outro é conhecer os direitos e deveres de cada um dos atores do ambiente escolar. A escola corporifica assim o local privilegiado que permite ao ser reconhecer a sua função social no mundo, compreendendo a sua posição, se de explorado ou de explorador, de mediatizado ou de mediatizador.

As universidades e os seus cursos possuem hoje uma diversidade cultural, étnica e social cada vez maior, e essa é uma característica da sociedade moderna, da qual não podemos fugir. A UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – que é um órgão internacional vinculado à ONU – Organização das Nações Unidas, por meio da sua Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, aprovada em 2001, diz que:

...a cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

Em nossa sociedade ou nas salas de aula, tanto uma como a outra, cada vez mais diversificadas, é absolutamente indispensável que tentemos construir uma interação a mais harmoniosa possível entre as pessoas, os alunos ou mesmo os grupos formados, com essas identidades culturais, que são ao mesmo tempo plurais e variadas. Se entendemos essa atitude como uma resposta política ao problema da diversidade cultural, econômica e social, reconhecemos que estamos favorecendo a inclusão e, acima de tudo, a igualdade de participação de todos os cidadãos envolvidos.

Como diz a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001), precisamos promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a devida formação dos docentes.

O respeito, portanto, às diferenças que envolvem os vários atores que compõem esse ambiente escolar é peça chave para o diálogo e para a formação de seres críticos, proativos e éticos nesse contexto.

Quando essa proatividade tem baixa aderência por parte de alguns estudantes, surge com força essa nova forma de discriminação, que com certeza, está baseada, paradoxalmente, no princípio de desenvolvimento da ética profissional, em que a seleção das pessoas com quem quero trabalhar começa a partir do ponto em que sinto que posso ser prejudicado no resultado final do trabalho que quero ou preciso alcançar.

A escola, em vez de servir de alavanca propulsora para a formação de cidadãos em um processo mais igualitário de consideração humana, acaba se tornando um ambiente de desigualdade e desvalorização do outro (TORMAN, 2006). As ideologias atuais acentuam o individualismo exacerbado e ignoram o outro. O outro passa então a ser estranho, justamente porque é diferente. O outro deixa de ter importância para o grupo, pois o que importa é o "eu" e aqueles que têm importância para esse "eu". O que é apregoado é a supervalorização do "eu" em detrimento da valorização, consideração e respeito aos demais.

Quando os alunos começam a ser discriminados a partir do segundo ou terceiro semestres pelos próprios colegas de turma, há um reforço no processo de estigmatização desses indivíduos e de aumento nas situações de tensão e de conflito na sala de aula.

Tenho experimentado na prática algumas situações constrangedoras no dia a dia do curso de Relações Públicas e na formação desses grupos de trabalho ou de agências, como o curso prefere denominar essas formações. Os alunos discriminados recorrem ao professor e pressionam por uma solução dele, como se apenas ele pudesse entender o problema e conseguir resolvê-lo.

Quando no início tínhamos um ou outro aluno apenas, e já que a decisão tinha que ser nossa, como o docente da classe, a opção era por encaixá-lo no grupo que tinha o menor número de estudantes, mesmo enfrentando certa "revolta" dos componentes desse grupo, que já haviam decidido que era melhor serem em menor número, mas todos em igual condição de competir, do que receber mais alguém que pudesse destoar da possível "harmonia" existente.

Se a dialogicidade aberta com o grupo acabava por me render e a "imposição" daquele aluno pelo professor se tornava um entrave no processo educacional, a solução era partir para um sorteio, que muitas vezes podia parecer mais "democrático", mas, no entanto, acabava por expor para toda a classe o problema e colocar em "evidência" o tal aluno problema. Uma decisão que em termos pedagógicos também deixa muito a desejar.

A opção muitas vezes tem sido por parar todo o processo e instaurar novamente o diálogo entre aquele grupo, o aluno "rejeitado" e a classe como um todo. Em detrimento da aula e do cronograma previamente estabelecido, o professor tenta ser o mediador mas, na maior parte das vezes, esbarra novamente na intolerância do grupo ou do aluno prejudicado, e não consegue a solução desejada que agrada pelo menos a maioria.

Quando o diálogo em busca de uma solução não chega a um senso ou a um consenso comum, a "imposição" e o sorteio não resolvem mais o problema, que outras formas buscar, sem prejuízo da vida escolar desses alunos e dos próprios grupos de trabalho dessa turma?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa mudança de comportamento, que muito bem se alia às características próprias de uma nova geração que frequenta os bancos e as salas de aula das universidades, é preciso buscar fórmulas e soluções

criativas, capazes de auxiliar o professor na sua forma de agir em situações de discriminação, já que é preciso levar em conta, para qualquer decisão, a igualdade de direitos, a igualdade de talentos e potencialidades e, ao mesmo tempo, o reconhecimento da diversidade e dos “tempos” diferentes que muitos alunos precisam.

Como afirma Meirieu (2006), tem que se acreditar na importância de um bom relacionamento no ambiente escolar, incluindo os momentos de construção e reconstrução dos significados das práticas em sala de aula, já que todo o nosso esforço deve consistir em despertar a motivação no próprio movimento do trabalho, pois é trabalhando e investigando que se constrói a motivação necessária.

A busca pelo diálogo e pela obtenção de um senso comum para toda a sala de aula ainda me parece a melhor saída. E, nessa conjunção, retornar com o problema para o grupo e colocá-lo como o tema central de uma ampla discussão se apresenta como o mais viável. Se o grupo entender que a melhor solução é aquela que deve partir dele mesmo, provavelmente o impacto no trabalho final seja muito menor.

Definir um prazo curto para que essa discussão chegue a um final feliz e ceder o espaço da aula para que a mesma ocorra, também se configura como a melhor maneira de, democraticamente, fazer o grupo entender e vivenciar a solução para o problema. Mas algumas perguntas e alguns questionamentos têm se colocado como propulsores de uma grande problematização dessa situação.

E quando o tempo ou prazo dado aos alunos se esgota e não se chegou a uma solução? Qual passa a ser o papel do professor nesse processo? Ele deve mediar essa discussão? Ele deve expor os seus pontos de vista sobre o problema? Ele precisa estar presente ou é melhor que o grupo, por meio das suas lideranças emergentes, tome as rédeas da situação e apenas entregue a solução encontrada?

Seria a própria sala de aula o espaço ideal para esse tipo de negociação ou a opção por um espaço neutro, onde nem um lado nem o outro se sentisse pressionado, poderia garantir melhores soluções para o problema?

Termino este artigo com esses questionamentos que devem fazer parte do nosso aprendizado cotidiano como mestres e gestores educacionais. Pois como diz Carbonel (2001):

Se faz necessário uma constante reflexão da prática docente, para que se torne consciente do que se faz, de como se faz e do que não se faz, porque na medida

em que constrói essa consciência, o mestre passa a se deparar com as suas potencialidades e fragilidades, e esse é o ponto de partida de um processo de mudanças e de avanços pessoais e profissionais.

Tanto se fala na vocação e na paixão pela profissão de professor e pelas diversas dimensões do conhecimento, mas para isso é preciso que vivenciemos uma curiosidade nossa constante e permanente quanto a tudo o que acontece na sala de aula e na escola, principalmente o que surge como novo e inovador. É este artigo traz a reflexão justamente por uma nova forma de discriminação.

Problemas como este, cada vez mais, vão fazer parte do nosso dia a dia nas salas de aula, porque eles fazem parte da construção de uma nova realidade que também exige novos projetos pedagógicos e um novo olhar para as nossas práticas diárias. Afinal, o que é efetivamente educar ou ser um facilitador do adquirir conhecimento, nos dias de hoje?

REFERÊNCIAS

- ANINGER, Laila. A Gestão de conflitos em sala de aula. São Paulo: **Jornal "A Página"**, ano 13, nº. 138, outubro de 2004.
- BATTAGLIA, Walter. **Mediação escolar. Uma metodologia de aprendizado em administração de conflito**. São Paulo: www.encontroacp.psc.br > 2009.
- BORGES, Ludimila Santos. Análise teórica da evolução histórica do fenômeno bullying. Minas Gerais: **Intercursos Revista Científica**, vol. 7, nº. 2. 2008.
- CARBONELL, Jaume. **A Aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COLL, C.; MIRAS, M. **A Representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.
- DEL RIO, M. J. **Comportamento e aprendizagem: Teorias e Aplicações Escolares**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.
- DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados. 2000.
- DUBET, FRANÇOIS. **A Escola e a exclusão**. Bordeaux: Université Victor Segalen 2. 1996.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1967.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1992.
- FREITAS, LUIZ CARLOS DE. **Educação & Sociedade**. Campinas. 2002.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez. 2000.

- MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre, Artmed. 2006.
- MURPHY, D. Martin Buber's Philosophy of education. Dublin: **Irish Academic Press**. 1988.
- PERRENOUD, PH. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2000.
- SÁ, Antonio Lopes de. **Ética profissional**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2001.
- SANTOS NETO, ELYDIO. Os Professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações. São Paulo: **Revista de Educação do COGEIME**, jan./jun. 2010.
- SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.
- TACCA, M. C. V. R. **Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados**. Brasília. 2000.
- TORMAN, Ronalisa. **Exclusão e formação na instituição escolar pública**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2006.
- TUNES, ELIZABETH. O Professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, nº. 126, set./dez. 2005.
- UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. 2001. s/p. Disponível em: www.unesco.org.br. Acessado em 23 de março de 2008.
- VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1996.

APRESENTAÇÃO

PROFA. ZEILA DE BRITO FABRI DEMARTINI
Professora Dra. Pesquisadora do PPGE UMESP

O artigo de Creudimar Moraes trata de temática ainda pouco presente na pauta de discussões universitárias: a atuação de docentes surdos no ensino superior. Ao refletir a respeito de sua experiência, que acompanhei enquanto ela era aluna no Curso de Pedagogia da Universidade Metodista de São Paulo e depois como docente, Creudimar adota a abordagem autobiográfica para discutir sua trajetória pessoal e profissional. Sua reflexão permite compreender os problemas vivenciados pelos surdos em seu processo de escolarização e os desafios enfrentados em sua trajetória profissional. Permite principalmente visualizar como os desafios podem ser encarados e superados. A contribuição deste estudo é grande para se pensar na participação de docentes surdos no ensino superior em atendimento ao decreto n. 5625, de 22 de dezembro de 2005, que obrigou as universidades a inserir em seu quadro funcional tradutores e intérpretes de LIBRAS, como forma de possibilitar a comunicação com os surdos entre os alunos. A autora, como docente surda, não apenas contribui para o atendimento a essa demanda com a sua própria experiência pessoal e o conhecimento que a mesma lhe proporcionou, mas também por trazer o surdo para a “frente das aulas”, não mais como aluno com deficiência, mas como educador que ajuda nos processos de inclusão e de quebra de estigmas.

O estudo de Osmar Roberto Pereira apresentado merece publicação e tem dois objetivos: o primeiro é homenagear o autor, morto tão prematuramente em 2013, quando dava início a uma discussão tão importante sobre a cultura dos surdos, com a qual sempre conviveu, em seu mestrado defendido no final de 2012; o segundo é permitir que o leitor possa conhecer, mesmo que de modo sucinto, as reflexões que realizou nos seus últimos anos como docente e pós-graduando. Embora ouvinte, Osmar

conviveu desde pequeno com o mundo dos surdos, pois nasceu em família de pais surdos; conviveu assim com os problemas enfrentados pelos surdos na sociedade brasileira, pois era intermediário dos pais em seu dia a dia, o que o levou a atuar na universidade como intérprete e professor de LIBRAS, dado o seu profundo conhecimento da comunidade surda e da Língua Brasileira de Sinais. O artigo analisa como foram ocorrendo no Brasil os movimentos pelo atendimento dos surdos no campo educacional e as políticas implementadas a partir de 2005 para a inclusão de tradutores e intérpretes de LIBRAS em sala de aula no ensino superior. Aborda de modo mais detido a relação estabelecida nesse nível de ensino entre o estudante surdo e o intérprete, por considerar que muitos conflitos foram manifestando-se com a chegada desse profissional novo nesse contexto universitário. A experiência de vida como ouvinte entre surdos permitiu que Osmar, pautado em pesquisa autobiográfica, pudesse olhar para a comunidade dos surdos inseridos no campo educacional com sensibilidade e competência, podendo explorar as complexas relações entre os surdos e intérpretes, como ele próprio. Deixa, com esse texto e com seu mestrado, "Alunos surdos, intérpretes de LIBRAS e professores: atores em contato na universidade", uma contribuição inestimável. Anotamos aqui um trecho de seus escritos, que evidencia o modo como compreendia a problemática dos surdos: "Cada pessoa tem o seu papel dentro da sala de aula. Se outrora haviam dois atores atuando neste espaço (professor e aluno) surge um "terceiro" eu, é o intérprete de LIBRAS. De um lado, o aluno deverá ter clareza de quem é o intérprete e que este é apenas um intermediador da comunicação e que não tem competência para esclarecer as dúvidas deste aluno. De outro, o professor deve assumir a sua responsabilidade de que todos os alunos, surdos e ouvintes, são de fato seus alunos e não delegar a responsabilidade pedagógica ao intérprete". Além de sua capacidade investigativa, Osmar demonstrava sempre uma alegria e proximidade com seus colegas e alunos. Foi, sem dúvida, um intérprete excepcional e será sempre um orientador, educador e colega inesquecível.

A possibilidade de poder recorrer, do ponto de vista metodológico, à abordagem biográfica para refletir acerca de sua própria trajetória resultou nesse interessante artigo elaborado por Reginaldo Fernandes dos Santos. O autor "mergulhou" em suas memórias, recolheu documentos, e trouxe reflexões importantes do seu processo de formação no campo das artes e da cultura visual, reconstruindo para tanto a trajetória familiar. Como escreveu no artigo: "percebi que o roteiro de minha vida fora

tecido quando nasci. Assim, foi em casa onde tudo começou, com meu pai ensinando-me a desenhar, quando ainda nem conseguia segurar direito um lápis”. O processo de pesquisa que desenvolveu apresentou-se para Reginaldo como um contínuo processo de descoberta, que o levava a novas indagações. Seu artigo permite acompanhar suas indagações e reflexões, fruto de um olhar perscrutador do passado: “O tempo que me afastou destas lembranças vem agora em pequenas doses e dou-me conta de que preciso decifrar os fatos, o lugar, os registros condenados ao esquecimento, pois não me imaginava trazendo tanta bagagem depois de tantos anos”. Ao refletir sobre suas experiências, Reginaldo vai também trazendo elementos importantes para a história dos meios de comunicação em São Paulo, ao tratar da Fundação Padre Anchieta – TV Cultura de São Paulo, em que ingressou ainda adolescente. Permite conhecer detalhes sobre o processo de produção dos programas voltados para a educação, o funcionamento dos vários departamentos, as preocupações da instituição com a qualidade das produções, o incentivo à criatividade, a prática de experimentação no dia a dia, o fazer compartilhado, visando a veiculação de matérias compreendidas como essenciais para o público, do ponto de vista educativo, cultural e político. O texto de Reginaldo, bem escrito, leva também à reflexão acerca do que é ser um bom professor em suas aulas na universidade, concluindo, como no título do artigo, que é um “Professor Inacabado”: “Esta reflexão me fez e me faz sentir um ser inacabado, um professor inacabado, pois todas as épocas de minha vida não foram nem são estanques, não ficaram petrificadas no tempo, elas dialogam tendo uma dinâmica, uma continuidade e fazendo de minha história de vida uma relação permanente com novas realidades, com novas sensibilidades, instituições e ideias. Diante desta visão percebida e desta práxis, tenho-me como um professor sempre inacabado”.

A temática da extensão universitária, abordada por Vitor Gustavo da Silva, em seu artigo, embora não muito debatida, configura-se como fundamental para as discussões sobre o campo do ensino superior pois, ao lado do ensino e da pesquisa, a extensão constitui o tripé da atuação esperado da universidade. O autor realiza uma reflexão sobre as contribuições da extensão universitária na prática docente e as suas possíveis contribuições para uma relação dialógica visando à democratização do conhecimento na sociedade. Além de discutir aspectos legais e institucionais que orientam a extensão universitária, Vitor pauta sua reflexão sobre o ensino, visando à humanização e à emancipação, com base em

autores como Paulo Freire, Elydio Santos Neto, Antonio Severino, Reginaldo Moraes, entre outros, e analisa a experiência de extensão realizada pela Universidade Metodista de São Paulo junto à comunidade do bairro Montanhão, em São Bernardo do Campo, por meio de projeto de extensão “Redes de gestão e serviços para uma Economia Solidária”, iniciado em 2009. O artigo descreve as ações desenvolvidas nas quatro fases do projeto de extensão. Trata-se de estudo importante por evidenciar ações da universidade que se voltam para aqueles que muito necessitam dos conhecimentos nela produzidos.

A EXPERIÊNCIA DE UMA DOCENTE SURDA DO ENSINO

Creudimar Morais

RESUMO

Ter como base a história de vida constitui um dos dois paradigmas no campo das ciências humanas: o paradigma de um conhecimento cujo fundamento está na própria subjetividade e outro constituído de um conhecimento experimental a partir de vivências singulares. O presente trabalho tem como objetivo apresentar a trajetória pessoal e profissional de uma docente surda, baseado na reconstrução das memórias familiares, apresentando o combate à surdez e a superação das dificuldades encontradas, no âmbito familiar, no processo de escolarização, na inserção no mercado de trabalho e sua prática de docente no ensino superior por meio de um relato biográfico.

Palavras-chave: biografia; surdez; ensino; superação.

INTRODUÇÃO

Utilizar os relatos de vida como método de pesquisa constitui no campo das ciências humanas uma revolução metodológica de dois novos paradigmas: um paradigma com fundamento subjetivo, e outro paradigma, constituído das experiências singulares. Esses relatos foram usados como método de pesquisa na sociologia no começo do século XX (JOSSO, 2002).

Em linhas gerais, isto é, no senso comum, costuma-se dizer que biografia é a "história de vida de uma pessoa". Uma definição um pouco mais abrangente acrescenta a palavra *descrição* (MICHAELIS, 2002, p. 112). Etimologicamente falando, o termo é a junção de duas palavras gregas *bios* = que significa vida e *grafo* = escrever, descrever, compor, registrar (PEREIRA, 1998, p. 116-117).

Pode-se dizer também que a abordagem biográfica pode possibilitar o processo de aprendizagem e conhecimento. Trabalhando as mais diferentes experiências, fazendo uma ligação daquilo que está sendo trabalhado aos aprendizes, sendo possível uma novidade na área pedagógica. Isso

pode vir a acontecer, porque o processo de aprendizagem oferecido pelo próprio professor não é constituído só numa base lógica de pesquisas realizadas, mas de articulações com as próprias experiências (JOSSO, 2002)

Desta maneira, o presente trabalho possibilitará a reflexão do uso biográfico como metodologia de pesquisa, por meio das minhas próprias vivências, e utilizá-lo como instrumento de aprendizagem e conhecimento tanto na vida pessoal quanto na situação acadêmica. Abordarei minha trajetória até o ensino superior, levando em consideração um dos acontecimentos primordiais que me possibilitaram fazer deste trabalho um relato biográfico: relatar a minha própria experiência como criança, adolescente e adulta surda no ensino superior.

Atualmente pedagoga e estudante do curso de especialização no ensino superior, poderei utilizar assim, como apresenta Josso (2002), a própria experiência diária apresentada como ponte rica de ligação de conhecimento da educação individual e coletiva. A metodologia das histórias de vida vai se desenvolvendo na área da educação, como instrumento na alfabetização, em formação profissional contínua, em orientação e desenvolvimento de projetos, por exemplo.

MINHA INFÂNCIA

Meu nome é Creudimar da Silva Morais, nasci no dia 5 de setembro de 1975, na cidade de Urandi-Bahia.

Meus pais, Francisco Xavier de Morais (já ao lado do Papai do céu) e Terezinha Maria de Jesus, uma pessoa muito amável e exemplo de mãe, tiveram nove filhos.

Nasci em uma família humilde, meu pai era ajudante de pedreiro e minha mãe, enquanto éramos pequenos, ajudava o meu pai no orçamento da casa com os seus “biquinhos”. Lembro-me que, muitas vezes, íamos à vizinha ver novelas, pois não tínhamos televisão. A novela que mais gostei se chamava: “Vale Tudo”, e minhas personagens preferidas eram Solange e Afonso. Tenho muita saudade dessa época em que a família toda ficava reunida.

A música que marcou esse tempo era: “Esquece e vem”, de Nico Rezende e Leo Jaime. Essa música, ainda hoje, me faz lembrar a infância, meus coleguinhas e minha avó que conheci tão pouco.

Era uma criança como as outras, adorava brincar de boneca e fazer casa na árvore com as amigas, passávamos horas nos divertindo e fazendo travessuras, amava cozinhar. Na escola, não era uma criança

briguenta, mas toda vez que precisava, eu estava disposta a defender os meus colegas.

Antes de concluir a 4ª. série, moramos em Minas Gerais, durante um ano. Meus pais trabalhavam na colheita de algodão. Eu e meus irmãos mais novos íamos para a escola, que ficava muito longe, quando não pegávamos carona, tínhamos que caminhar por longas horas, mas mesmo assim amávamos ir à escola. Lá, adorava ler e ouvir histórias que a professora contava. Acho que a partir daí o desejo de ser professora começou.

Nessa época, o meu irmão sofreu um problema do coração e tivemos que procurar uma cidade grande para ele receber tratamento, minha família optou por São Paulo. De Uberaba para a Bahia voltou o meu pai, minha irmã caçula e eu. Minha mãe seguiu viagem para São Paulo com meu irmão e lá permaneceu por um ano.

Um ano se passou, minha mãe retorna à Bahia, fiquei muito feliz com a sua volta e cheguei a acreditar que iríamos ficar juntas novamente, mas, meses depois, minha tia, que morava em São Paulo, foi para a Bahia visitar a família, meu irmão precisava realizar mais uma cirurgia cardíaca, então minha tia se ofereceu para levar eu e ele na frente. Seguimos viagem para São Paulo e, mais uma vez, me separei de minha mãe.

Ao chegar a São Paulo, percebo uma cidade totalmente diferente, havia tumultos e correrias, o oposto da pacata Bahia. Para ajudar nas despesas de casa, consegui um trabalho de doméstica com apenas 12 anos de idade.

É assim que acontece com as famílias que buscam melhores condições na cidade grande, começa o trabalho cedo e, muitas vezes, a fase de brincar e estudar é deixada de lado.

Tive uma adolescência tranquila, isso não quer dizer que não tive os mesmos problemas e as mesmas aflições que todos os adolescentes têm. Sim, eu tive as mesmas ansiedades e aflições. Era uma criança tímida, passeava muito pouco com uma única amiga.

A DOENÇA

Numa tarde de domingo, eu estava na casa de uma colega e comecei a sentir muita dor de cabeça, logo pedi para ir embora. Chegando em casa, avisei minha mãe a respeito da intensa dor de cabeça, ela me deu um remédio, e fui dormir. Ao acordar para trabalhar, a dor voltou violentamente, de maneira que não consegui me levantar.

Três dias se passaram e nada de os médicos descobrirem a causa de tanta dor e sofrimento. Uma vizinha chamou a ambulância e fui levada às pressas ao Hospital das Clínicas em São Paulo. Fiquei em coma durante uma semana e permaneci internada por 45 dias para desespero de toda a família. Foi detectada meningite, doença que causou a minha surdez.

A meningite é uma inflamação das meninges, membranas que revestem o cérebro. A infecção pode ocorrer devido à invasão de vírus ou bactérias. Os sintomas da doença são: fortes dores de cabeça, dores na nuca, indisposição, febre alta, articulações dolorosas e manchas vermelhas na pele. A doença pode levar à morte, ou deixar graves sequelas como: surdez, lesões nas meninges e danos cerebrais. A meningite bacteriana é a mais grave, e se não for detectada a tempo pode levar à morte em poucas horas (VRANJAC, 2008).

O meu quadro clínico poderia ter sido diferente se a doença fosse detectada antes da internação, mas isso acontece com muitos que procuram assistência médica e são dispensados para casa sem diagnóstico, não recebi atendimento adequado e as fortes dores que sentia e os sintomas descritos não foram levados em consideração, então voltei para casa apenas com uma receita médica nas mãos.

Como mencionei, fiquei internada por 45 dias, foram os dias mais agonizantes da minha vida. Recebia visita dos familiares apenas três vezes por semana, não conseguia me locomover sozinha, era necessário o auxílio das enfermeiras para tomar banho e me alimentar.

A REALIDADE SENDO DITA

Ainda no hospital, o médico com a psicóloga e fonoaudióloga foram ao meu quarto e me deram a seguinte notícia: “Você teve muita sorte porque poderia estar morta, você só ficou com um ‘probleminha’, a sua audição. Você não voltará a ouvir”.

A deficiência auditiva ou a surdez é a incapacidade, seja ela total ou parcial, da audição que pode ser de nascença ou até mesmo causada por uma doença, como foi o meu caso. Por meio do exame audiométrico, é possível detectar a intensidade dessa perda, pela frequência em HZ.

Com o resultado, o indivíduo pode ser classificado como tendo:

Audição normal: A pessoa ouve bem o tique-taque de um despertador (som de 0 a 20 decibéis).

Perda leve: A pessoa sente dificuldade numa conversação normal, particularmente quando há presença de ruídos (som de 20 a 40 decibéis).

Perda moderada: A pessoa não ouve o tique-taque do despertador, escuta um susurro e tem dificuldades de falar ao telefone (som de 40 a 60 decibéis).

Perda severa: Para ouvir, a pessoa precisa de um som tão alto quanto o barulho de uma impressora rotativa (som de 60 a 80 decibéis).

Perda profunda: A pessoa só ouve ruídos (vibrações), como os provocados por uma turbina de avião, disparo de revólver e tiro de canhão (som acima de 90 decibéis).

Fonte: Otorrinos Porto Alegre (ALBRES, 2009).

Os especialistas disseram: “Vamos amarrar você, porque o teste que iremos fazer irá lhe causar muita dor, você precisa ser muito forte e prender bem os dentes”. Esse teste foi realizado com uma agulha ligada e um choque dado em meus ouvidos. Uma experiência horrível, que não desejo a ninguém.

Dias depois, eu estava muito triste e queria ir embora para casa, faltava uma semana para a Páscoa. Novos exames foram realizados e fui liberada. Minha Páscoa não foi como a das crianças normais, não tinha ovo nem coelhinho, mas tinha muita tristeza.

A vida nesse momento parecia não ter mais sentido, eu estava só, sentia muita tristeza e dependente dos outros.

Inicia-se uma reconstrução psíquica quando se descobre uma deficiência, o resgate de coisas de sua própria essência, como o valor de si próprio para se ter uma nova esperança.

Algo que me chateava e me aborrece até hoje: quando as pessoas têm pena de mim, não gosto de ser vista como uma coitada. Outra coisa que me irrita quando estou com outras pessoas é alguém mencionar: “Fala alto, porque ela não escuta”.

FAMÍLIA

Quando ocorre o nascimento de um bebê, o momento é de alegria e muita celebração, mas nesse caso é diferente, a criança que volta para casa, volta com o impacto de algo estranho e diferente: um de seus membros é deficiente.

O próprio autor deixa claro o erro na atitude dos pais na tentativa de disfarçar os fatos com o objetivo de diminuir o choque, o que representa uma forma inconsciente de agir com comportamento de esquiva diante da situação, com vergonha e receio de apresentá-lo para a sociedade. De certa forma, concordo com ele. Os pais devem estar fortes e esperançosos e encarar essa nova situação com maturidade e responsabilidade, recebendo esse que retorna ao lar como se nunca tivesse saído dele.

No meu regresso para casa, comecei a fazer amizade com o Edilson, que também era surdo, tinha ele 5 anos de idade, mas já sabia sinalizar. Eu me sentia bem falando com ele, como se de certa forma ele me entendesse e soubesse o que eu estava passando.

Certa vez, a mãe de Edilson comentou com a minha mãe a respeito da escola onde ele estudava, a escola especial se chamava Neusa Basseto. Assim se fez, minha mãe me matriculou, e no primeiro dia de aula, deparei com várias pessoas falando em LIBRAS, comecei a chorar dizendo que não era surda e que não precisava daquela escola.

Desisti de estudar e fiquei um tempo afastada da escola e da sociedade. Tinha vergonha de sair de casa, era difícil aceitar tudo aquilo e durante esse período, fiquei em casa. Até que, um dia, minha mãe me disse: “Desistiu da vida ou vai lutar por ela?”

A maior influência no que diz respeito à aceitação e rejeição de uma criança com deficiência pela família, diz Busgaglia (1997), é a atitude apresentada pela mãe dela, ela é capaz de lidar com a situação, aceitando-a com segurança e a família será capaz de reagir da mesma forma. Se a mãe torna-se chorosa, triste e lamenta muito o ocorrido, os demais que estão a sua volta seguirão esse exemplo. A família passará por uma redefinição de papéis, após absorver o impacto. Será necessário uma reestruturação familiar, atitude, valores e um novo estilo de vida.

Percebi então que minha mãe, apesar de todo o cuidado, poderia muito bem aceitar que eu permanecesse em casa sob a sua proteção, longe do preconceito e da discriminação, evitando que eu sofresse. Mas não, ela permitiu que despertasse em mim naquele momento a vontade de viver, de dar um passo e acreditar que eu poderia frequentar uma escola como as crianças normais da minha idade.

A partir daí, as coisas começaram a mudar, decidi que deveria aceitar-me primeiro para depois ser aceita pela sociedade. Comecei a fazer terapia com uma psicóloga que, aos poucos, foi me ajudando muito. Lembro-me muito bem quando ela citou: “Se tenho uma perna menor do que a outra e preciso subir uma escada, vou pedir ajuda para não cair. Assim também deverá acontecer com você, deverá pedir às pessoas que falem devagar para que possa entender”.

Meu dia a dia nesse período de recuperação era da fonoaudióloga para a psicóloga, ambas tinham papéis importantes em minha vida. A fonoaudióloga me auxiliava na leitura labial e a psicóloga me ajudava a entender a minha nova realidade.

Percebi, muitas vezes, que a deficiência ajudou a fortalecer esse meu novo lado, permitiu que eu me tornasse uma pessoa mais sensível e mais próxima do outro, que também era deficiente. Passei a interessar-me mais por esses assuntos e utilizar a internet e o celular como mecanismo de comunicação.

NA ESCOLA

Decidi voltar a estudar com 22 anos de idade. Na época, não havia concluído a 5ª. série. Para sentir-me mais segura, sentava ao lado da professora, que me auxiliava tirando as dúvidas. Na sala, era utilizada para comunicação a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

Não se sabe ao certo como surgiu a Língua de Sinais nas comunidades surdas, o que é possível considerar é que foi criada para resgatar a comunicação entre as pessoas, e por meio dela consegui interagir com outros surdos e me comunicar com os ouvintes.

Desde que finalizei a 8ª. série, enfiei na cabeça que eu queria muito concluir o colegial. Matriculei-me em uma escola comum e pedi a uma colega para me ajudar a fazer as lições que eu não entendia. O mais legal foi que todos da escola se sensibilizaram e me ajudavam emprestando os cadernos e me explicando o que eu não conseguia entender.

Os professores sempre foram maravilhosos e compreensíveis.

Conheci uma moça que estava fazendo o cursinho da Educrafo que tinha a finalidade de ajudar o aluno a ingressar na universidade. Matriculei-me no cursinho, participei de algumas palestras e aulas, mas durante o curso desisti, pois na sala não havia intérprete e não entendia o que era ministrado nas aulas.

NO TRABALHO

Inserir a pessoa com deficiência no mercado de trabalho passou a ser questionamento, após a aprovação da lei que determina a cota de vagas nas empresas. Apesar da aprovação da lei assegurar esse direito, o número de pessoas com deficiência nas empresas não é ainda tão significativo.

Isso acontece devido à falta de informação sobre as deficiências, levando em consideração a ideologia de que o portador não corresponderá às atividades oferecidas pelas empresas. Essa desinformação, de certa forma, reforça os preconceitos diante dessas pessoas. O preconceito é a atitude da população de achar que esse portador é imperfeito e incapacitado de exercer as atividades, isso acaba influenciando na relação com a sociedade e com o próprio portador.

Por intermédio da escola, consegui um trabalho num pet-shop. Ao sair de lá, trabalhei na empresa Avon, mas para a minha surpresa, a encarregada gritava com os surdos e não tinha paciência. Acabei saindo de lá, indignada com o tratamento.

Para que o portador de deficiência esteja inserido em uma empresa, e exerça suas atividades sem sofrer preconceito e discriminação, é necessário que a sociedade passe por efetiva educação profissional e social, sendo educada para atender de forma inclusiva essa que, de forma alguma, deve ser vista como uma máquina, mas uma pessoa que possui sentimentos e habilidades. Não se prender num paradigma de pensamento público como do tipo: “vamos criar escolas especiais, classes especiais, brinquedos separados dos parques, vamos sim corrigir o pensamento e atitude negativa” (TANAKA et al. 2005).

Para que essa mudança aconteça, é necessário uma transformação nas atitudes da família, da sociedade, da comunidade, do mercado de trabalho que envolve essa pessoa com deficiência, não a rotulando como incapacitada ou diferente.

NA UNIVERSIDADE

Decidi enfrentar uma faculdade, comecei a fazer pesquisas a respeito de qual curso combinaria comigo e com a minha deficiência, fiquei na dúvida entre pedagogia e fonoaudiologia, por fim escolhi pedagogia. Lembrei-me da época em que eu estudei na escola especial Neusa Basseto, e sempre dizia às minhas professoras que quando eu me formasse queria me tornar uma professora de educação especial, já que LIBRAS e o surdo se tornaram uma paixão em minha vida.

Prestei vestibular e logo passei em pedagogia. Quando me disseram que eu havia passado, nem acreditei. Viajei aos céus de alegria, pois acabava de me tornar uma universitária surda. É claro que o medo, o receio do preconceito e da rejeição das pessoas tomavam conta de mim muitas vezes.

No primeiro dia de aula, fui toda feliz, pensando como seriam as aulas, as pessoas, a reação dos professores, que por sinal foi muito boa, é claro que alguns colegas e professores ficaram sem saber como falar ou dirigir algumas palavras a mim, perguntavam se eu estava entendendo o conteúdo das aulas.

Certa vez, uma professora passou um filme e depois pediu que fizéssemos um relato dele, mas o filme não tinha legenda e, então, perguntei como eu deveria fazer, ela respondeu que infelizmente não estava pre-

parada para lidar com alunos como eu. Aconselhou-me a filmar o filme e a fazer a prova. Foi o pior dia da minha vida, primeiro, porque ela falou para todos ouvirem, sempre me sentia a menor pessoa da sala toda vez que apresentava uma dificuldade, essa dificuldade era vista como preguiça e não como uma barreira. No decorrer dos estudos, sofri muito, porque lutei muito para conseguir uma bolsa de 20% de desconto e consegui graças a Deus e a ajuda do meu pai.

PERDAS NA FAMÍLIA

No ano de 2005, tinha eu 28 anos de idade. Eram nove horas da noite do dia 18 de maio desse mesmo ano, quando uma vizinha nos informa que o meu pai estava no hospital. Ele havia caído na garagem de minha casa, no colo do meu irmão caçula. Eu e minha irmã estávamos na faculdade, pois eram os meus primeiros meses de aula.

Para a minha alegria, a faculdade pediu para eu apresentar um mini-curso de LIBRAS no congresso, me pagaram três dias de seminário, mas infelizmente só pude apresentar um, devido o ocorrido com o meu pai. Chamamos um táxi e fomos para casa, ao chegar lá a rua estava cheia de gente e nós sem entendermos nada. A minha mãe, embora calma, estava com um rosto muito triste como se algo terrível estivesse mesmo acontecido com meu pai, ele não tinha mais ninguém da família que morasse ali perto, exceto um irmão dele.

Meu pai sofreu ataque cardíaco duas vezes, mas não esperávamos aquilo tão cedo. Naquele noite, ele morreu. O enterro foi no dia seguinte. Toda vizinhança se juntou e foi ao velório, pois apesar de ser uma pessoa, como costumavam dizer, "brava", ele era muito querido pelos vizinhos e amigos.

Dar o último adeus foi terrível. Passei dias e semanas com saudades, pensando onde ele estaria. Com o tempo, fui entendendo a vontade de Deus. Acredito hoje que ele está num lugar melhor junto ao nosso Pai celeste.

Na faculdade, recebi carinho dos professores e dos amigos, isso me deu forças para continuar. Mudamos de casa e moramos de aluguel até conseguirmos comprar um apartamento.

Já no apartamento, em Piraporinha, fizemos amizade com uma senhora que gostou muito de nós, essa vizinha tinha uma amiga no interior de São Paulo que fazia medicina e tinha um filho que morava aqui na cidade e me indicou para trabalhar na casa dele e eu aceitei. Uma das coisas que me deixam emocionada, ao lembrar dessa história, aconteceu quando a mãe dele, que tinha muito carinho por mim, disse que na sua

vida pessoal nada foi fácil, a situação financeira era muito crítica, mas tudo mudou após passar num concurso público. Dizia ela: “Quem tem Deus e sonhos, tudo é possível”. Guardei isso em meu coração, e me lembro disso toda vez que penso em desistir.

MAIS UMA PERDA NA FAMÍLIA

Em outubro de 2007, quase no fim do meu curso, meu irmão, em uma tarde, sentiu dores e começou a gritar. Eu e minha mãe, sentada na sala, ficamos sem saber o que fazer. Ligamos para o meu outro irmão, que estava no interior trabalhando; em meio a tanto desespero, chamamos um vizinho para nos ajudar a levá-lo ao médico.

Chegando ao pronto-socorro, nada foi constatado. Ele foi medicado e, por fim, mandaram-no de volta para casa. Todos os dias, quando eu chegava do trabalho, ia correndo ver como ele estava. Havia dias que eu o encontrava sorrindo, mas com um ar de quem estava sofrendo muito, e eu como sempre sem poder fazer nada.

Certa vez, ao completar oito dias nessas idas e vindas ao pronto-socorro, minha sobrinha gritou: “Tia, vem aqui ver o tio, ele está muito mal”. Quando cheguei ao quarto, ele estava todo molhado de suor e já não conseguia respirar nem falar. No mesmo instante, pedi a minha sobrinha que ligasse para o meu outro irmão, dizendo que ele viesse para casa com urgência. Não demorou 10 minutos, ele já estava na porta. Fomos juntos ao pronto-socorro.

Mais uma vez, chegando lá, o enfermeiro nos informou que ele não poderia fazer nada, logo meu irmão disse: “Bem se você não pode, por favor, chame quem possa, mas é caso de urgência!” O médico chegou e, mais uma vez, ele foi medicado e nada. Dessa vez, passamos a noite em claro no hospital e lá pelas 6 da manhã voltamos para casa, porque ele estava sendo transferido para o hospital.

Meu irmão conta que, como ele o estava acompanhando, viu quando o colocaram na ambulância e como ele ficou olhando para o meu irmão, que disse: “vou logo atrás de carro, mas estou com você!” Assim que ele chegou, os médicos já foram examinando e descobriram que ele estava, desde os primeiros dias, com o intestino estourando, e que teria que fazer uma cirurgia de risco que ainda poderia levá-lo a óbito. Nesse momento, me vieram à memória as lembranças de meu pai. Na minha cabeça, já se passava o pior. Como avisar a minha mãe que agora, além do esposo, um filho estava morto? Como enfrentar isso, sem o meu pai por perto?

Todos os dias, quando voltava de São Paulo do trabalho, e antes de ir à faculdade, eu passava no hospital para visitá-lo. Foram dias incansáveis e cheios de esperanças de que Deus o traria de volta, não me importava o que a medicina falava, mas que Deus, este sim, Médico dos médicos, poderia trazer o meu irmão de volta.

Certo dia, cheguei do trabalho e vi que havia uma amiga da família em casa e todos estavam com uma cara muito estranha. Disseram que estava tudo bem e eu respondi que ia para a faculdade, porque era dia de prova. Minha mãe disse que antes precisávamos conversar, logo imaginei o que poderia ser, a vizinha veio avisando que meu irmão tinha poucas horas... mas que se eu quisesse, dava tempo de vê-lo ainda com vida.

Meu Deus! Que dor, que agonia horrível, que sensação ruim, chorei muito e logo pedi para me levarem ao hospital. Não entendia por que, mas queria muito vê-lo, dizer as últimas palavras, talvez coisas que nunca tivesse dito como um simples eu te amo, e queria muito fazer algo. Lembro que o médico veio nos dizer que precisávamos ser muito pacientes com minha mãe, que ela, muitas vezes, preferia ter ido a ver o filho partir. Que era uma dor muito grande e eu posso imaginar, uma vez que sendo irmã eu não estava suportando tamanha dor e tristeza.

Passou uma semana, tive que retornar à vida acadêmica, nada era como antes, não estava vendo graça alguma, até mesmo porque no início do curso perdi o meu pai e, no fim, meu irmão. Não estava entendendo mais nada. Não queria participar de festa de formatura, mas depois prometi a mim mesma que o faria. Passei meses escolhendo um vestido. Chegou o fim do curso, e participei apenas da colação de grau. No dia da apresentação, senti como se os dois estivessem sentados me aplaudindo, principalmente o meu pai.

AGORA, PEDAGOGA

Logo no fim do meu curso, uma amiga e ex-professora da escola de educação especial me arrumou um trabalho de auxiliar em um colégio, nunca havia trabalhado em uma biblioteca. De início, fiquei muito insegura, e por sinal não foi nada fácil. A bibliotecária era uma pessoa amarga, nada compreensiva, falava que não sabia trabalhar com pessoas deficientes e, por fim, quase desisti por causa dela, mas tinha outra auxiliar, a Patrícia, ela se identificou muito comigo, amou minha diferença e logo quis aprender LIBRAS. Ela ia me ensinando tudo, como proceder, como receber os alunos e muito mais.

Tinha dias que passávamos horas conversando e descobrindo um monte de coisas em comum. No colégio, aprendi a conviver com as pessoas e suas diferenças. Resumindo, foi um grande aprendizado. Quando vi, logo já estava recebendo um convite para me tornar auxiliar de classe, confesso que tive um pouco de medo, pois tudo era novo para mim. Aceitei e, quando percebi, já estava na sala do ensino infantil trabalhando com crianças de 3 a 4 anos de idade, não tive nenhuma dificuldade em me relacionar com elas em relação à comunicação. Pedi a elas que, quando falassem comigo, o fizessem de frente, olhando em meus olhos. Expliquei que eu não ouvia. Toda vez que podia eu ensinava LIBRAS a elas, mas com certo receio da reação dos pais.

Durante a minha estada no colégio, a minha relação com os pais foi muito boa, eles foram compreensivos e se sensibilizaram. Nunca me senti excluída por nenhum deles. Muitas vezes me senti assim por parte do colégio que nunca me deu uma integração, tudo que aprendi e sei até hoje foi porque batalhei e lutei para aprender. Agradeço muito a Deus por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis de minha vida. Sem Ele, eu já teria desistido há muito tempo.

Sempre quis trabalhar em uma escola de educação especial, mas me disseram que eu precisava fazer uma especialização em educação inclusiva. Não me dei por vencida e fui procurar faculdade onde tinha esse curso. Encontrei só em São Paulo, na PUC, fiz minha matrícula e duas vezes por semana ia às aulas ainda trabalhando no colégio.

Do trabalho para as aulas, chegava em casa muito tarde, e teve momentos em que pensei em desistir. Certa vez, eu estava conversando com a minha intérprete e ela disse que se eu quisesse, poderia tentar traduzir para mim e passaríamos a ir juntas. Conversei na faculdade e logo eles aceitaram e a contrataram. Aí ficou mais fácil para mim. Havia dias que o cansaço era demais e eu queria parar, mas quando vi, já estava chegando ao fim. Fiz amizades, troquei experiências de vida e confesso que aprendi muito.

A EXPERIÊNCIA DE LECIONAR EM UMA UNIVERSIDADE

Em princípio, era só um cursinho para funcionários, mas Deus tinha algo a mais para mim. Uma semana depois eu estava sendo chamada novamente, recebi outra proposta e esse foi um dos dias mais felizes da minha vida. "Você aceita ser nossa professora de LIBRAS?" Fiquei sem resposta e, ao mesmo tempo, feliz. Não sabia o que me esperava ali. Não

tinha experiência alguma, aceitei, e quando vi, já estava lá lecionando com minha pouca experiência, mas com muita determinação e coragem.

O mais legal nisso tudo foi encontrar os professores que me formaram, é claro que eu ficava um pouco insegura diante deles, e me perguntava o que eles pensavam a respeito de mim. Será que imaginavam que seria mais uma qualquer, ou que eu estava ali por mérito? Alguns se aproximaram e demonstraram felicidade por realmente estarem trabalhando comigo, outros demonstraram empatia. Tenho uma relação boa com cada um deles, eles respeitam o meu espaço e eu o deles.

É um desafio em cada sala que entro e cada aula que eu dou. Acredito que aprendo mais do que ensino e posso dizer que sou uma pessoa privilegiada em poder participar dessa formação de educadores. Dou aulas de educação inclusiva e LIBRAS e acredito que os alunos saem da faculdade com uma referência do que seja a inclusão das pessoas com deficiência, ou seja, o que é o verdadeiro significado da educação para todos. Essa é a abordagem que temos na universidade e agradeço a Deus e a todos que me acolheram no corpo docente.

LIBRAS é usada intensivamente entre surdos em interação com outros surdos. Também é utilizada por familiares, ou no meio em que convivem, por isso, é muito importante todos aprenderem e assim os ouvintes podem fazer parte, comunicando-se com os surdos de seu relacionamento. Além disso, no decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, de 19 de dezembro de 2000, no art. 2º. para os fins desse decreto, considera pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – em vista do disposto na lei nº. 10, 436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

A REAÇÃO DOS ALUNOS

Qual é a reação dos alunos ao saber que têm uma professora surda, que faz apenas leitura labial? No começo, eu era professora auxiliar e, quando eles queriam falar comigo, alguns se dirigiam a minha colega, outros já vinham falar direto. Senti-me professora quando comecei a lecionar sozinha no segundo semestre, passando trabalhos, fazendo chamadas e dando notas. O que me fez sentir mais incluída ao grupo de professores

da universidade foram algumas participações, como participar da banca de TCC de alunas, ser professora homenageada da turma, corrigir provas junto aos demais professores, tudo isso tem sido de grande importância para o meu crescimento acadêmico, é claro que tenho muito que aprender. Amo o que faço, amo estar na sala de aula.

É preciso, concordar com Freire (1987, p. 86), pensar em situações formativas que façam sentido aos (às) graduandos (as), incluir no ato formativo questões que realmente tenham sentido, que tenham a ver com os anseios, com as dúvidas daqueles (as) inseridos (as) no processo formativo.

Ainda Freire (1987, p. 87) afirma a respeito: "Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele e sobre a sua e a nossa".

No começo, não foi nada fácil, como eu não tinha experiência no ensino superior, fiquei meio perdida, por mais que eu fosse a pessoa certa para falar sobre a inclusão das pessoas com deficiência e das dificuldades de cada uma delas, ainda me faltava algo, uma coisa que não sei explicar. Lembrava de minha infância e de tudo o que aconteceu, uma sequência de imagens sem relação entre si, como cenas de um filme montadas uma atrás das outras. Posso dizer que entre zero e 30 e poucos anos, a minha vida está cheia de espaços em branco. Só tenho recordações visuais. Às vezes, vejo minha irmã lembrar-se de cada coisa que passamos juntas na infância, coisas que me vêm à lembrança, imagens que ignoro.

Outro dia, uma aluna minha me surpreendeu, contando a história de seu pai tetraplégico. Começou a falar de suas dificuldades, mas também nos mostrou suas habilidades e vontade de viver, sensibilizando assim toda a sala demonstrando o valor de todos ali, e que ninguém está ali em vão, que um dia todos poderão necessitar de acessibilidade.

Tive uma aluna surda em sala que, apesar de ela ser oralizada e não ter contato com a língua dos sinais, demonstrou muito interesse pela língua, disse que, na sua infância, não teve contato com a língua materna. Troquei com ela experiências e pude saber mais dela e ela de mim.

Em 2011, tive o privilégio de ser professora homenageada da turma, fiquei profundamente emocionada, quando penso no contraste imensurável das duas vidas que se juntaram, o antes e o depois, ou seja, uma professora surda, mas com anseio de superar barreiras em todo momento, vejo o quanto valeu a pena ouvir o meu eu.

Muitos dizem que sou curiosa, mas em muitas situações quero me sentir incluída, quero fazer, quero perceber o que estão a dizer. Estou

farta de ser prisioneira daquele silêncio que ninguém se dá o trabalho de romper. Esforço-me todo o tempo, eles nem por isso. Os que podem ouvir não se esforçam o suficiente. E fico chateada por isso acontecer.

É difícil imaginar a comunicação dos ouvintes quando estão de costas. Nessas horas, sinto vontade de dizer: "Olha pra mim, mostra-me o teu rosto, os teus olhos, para que eu possa entender".

Com a descoberta da minha língua, encontrei a chave da porta que me separava do mundo. Hoje, entendo o mundo dos surdos e também o daqueles que ouvem. Compreendo que o mundo não para no meu mundo, e que há outras pessoas com diferentes interesses.

Encaro os fatos. Tenho uma reflexão que se constrói. Tenho necessidade de falar, de dizer tudo, de contar tudo, de compreender tudo, embora encontro muitas dificuldades nessas minhas necessidades e anseios de falar e me expressar.

Outro dia, uma pessoa veio me dizer que não gostava de LIBRAS. Virei um bicho e disse para ela: "Como você se atreve a dizer isso? Imagine você viajando para outro país e lá criticam o seu idioma". Não houve resposta. Só entendemos as dificuldades de alguém vivenciando também.

COMO LIDAR COM O SURDO?

Seria maravilhoso se todos entendessem o mundo do surdo e aprendessem LIBRAS, se as escolas regulares dispusessem de intérpretes e professoras que conhecessem LIBRAS. Isso não quer dizer que eu descarte nem ignore as vantagens da oralização. Mas, veja só, eu uma surda oralizada, que venceu as barreiras da surdez, hoje defendo e respeito a cultura surda e a introdução do português como uma segunda língua. Justamente por ter passado todas as dificuldades que passei para a aquisição da língua oral, sei o quanto é importante ter uma segunda via de comunicação. O surdo pode aprender português muito bem como uma segunda língua e LIBRAS, sua primeira língua, pode auxiliá-lo nisso, ser um agente facilitador. Uma coisa não exclui a outra, embora compreenda que aparentemente isso seja contraditório e polêmico para muitos educadores e especialistas. Essa unidade propõe uma discussão sobre as representações históricas da surdez, detalhando aspectos filosóficos, sociais, educacionais e culturais que determinaram diferentes olhares sobre os surdos e a educação dessas pessoas.

No capítulo do mestrado da Rosineide pude, também, analisar a opinião dos profissionais envolvidos nesse trabalho, assim terei opiniões diferentes sobre o determinado assunto.

Cabe destacar que o trabalho de Ponce de Leon destinou-se exclusivamente à educação dos surdos nobres, no entanto, sua experiência contribuiu para desfazer várias crenças: religiosas, filosóficas ou médicas, anteriormente estabelecidas, a respeito dos surdos (MOURA 2000).

Na sequência histórica, destaca o francês Charles-Michel de L'Épée – Abbé de L'Épée, que se dispôs a aprender a língua de sinais com os surdos, considerando-a de fato como uma língua própria dos surdos, mostrando-se, então, um não surdo diante dessa constatação.

O decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Reconhece as competências e habilidades dos surdos, também para o ensino da própria língua, enfim, possibilitando uma variação nas possibilidades: professor ouvinte-aluno surdo; professor surdo-aluno ouvinte; professor surdo-aluno surdo. Reaproxima-nos dos fatos históricos já constatados, antes no congresso de Milão, em que eram bastante frequentes professores surdos no ensino de alunos surdos.

Nós, os surdos, precisamos ser incluídos em nosso contexto social. Incluir não é dar oportunidade para mostrarmos a nossa capacidade, pois não precisamos provar a ninguém nossa capacidade, a boa intenção não é inclusão. Inclusão é incluir pelos talentos e não pelas limitações. Todos nós, pessoas surdas, queremos e devemos ser vistos como diferentes e não deficientes.

É preciso compreender que a humanidade não é folha preta e branca varrida pelos ventos da vida, podemos ir muito além, somos dotados de inteligência, de determinação, de espírito criador e, acima de tudo, dotados de uma força interior capaz de remover montanhas e realizar projetos, e continuar lutando pela vida.

Todos nós, surdos, também precisamos estudar e dominar a língua portuguesa, sem isso não conseguiremos entrar no mercado de trabalho. Surdos, nossa maior arma é o conhecimento!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decisão de escrever minha autobiografia como projeto de concluir o curso de Especialização em Docência partiu de duas premissas. A primeira, apresentar a importância do relato das minhas experiências de vida como mecanismo de conhecimento e aprendizagem para as pessoas, a partir da minha infância até a aquisição da deficiência auditiva. A segunda,

contempla a aptidão de permitir formar novos profissionais na área da educação que podem ser capazes de fazer a diferença no âmbito escolar, mesmo com alguma deficiência física.

Apesar de este estudo ter sido de pouca duração (nove meses) acredito que ele tenha contribuído como um primeiro passo de inserção desta pesquisa na realidade discursiva e imaginária de uma professora em processo de formação continuada. Acredito também que o mesmo tenha interferido positivamente na minha prática profissional e pessoal, na medida em que proporcionou momentos de reflexão a respeito de dois aspectos importantes de minha prática pedagógica.

A coleta de dados foi realizada por meio de textos de campo, como autobiografia, questionários, conversas, e-mails e diários. A análise do estudo que privilegiou o discurso oral e escrito de vida aponta para diferentes concepções sobre o meu processo de aprendizagem, e a aquisição da deficiência.

Finalizando, este estudo permitiu-me constatar a importância de escrever a minha autobiografia.

Torna claro também que nós, os surdos, precisamos ser incluídos em nosso contexto social. Incluir não é dar oportunidade para mostrarmos a nossa capacidade, e sim, incluir os nossos talentos, não pelas limitações. Todos nós, pessoas surdas, queremos e devemos ser vistos como diferentes e não deficientes.

Para Nóvoa, um importante teórico desta abordagem, a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da *experiência* pessoal partilhada entre os pares. Para o autor, a escola é o *locus* privilegiado, onde acontece o processo de formação e autoformação. É nessa medida que um processo de formação continuada eficaz pode ocorrer, ou seja, na junção entre a figura do professor como agente do processo de formação e a escola como o local onde essa formação acontece.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino Albres. *História da Língua de Sinais em Campo Grande-MS*. 2005.
- BUSCAGLIA, L. *Os deficientes e seus pais*. Rio de Janeiro: Record. 1997.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez. 2002. p. 23-29.
- MICHAELIS: *Dicionário Escolar Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos. 2002.

PEREIRA, Isidro. **Dicionário Grego-Português e Português-Grego**. Braga.tilgráfica. 1998.

SOARES, Rosineide Andrade Soares. **Conquistas Educacionais dos Surdos no Contexto Brasileiro** – A Compreensão de Autores Surdos e não Surdos sobre este evento.

TAKATA, Eliza Dieko Oshiroand Manzini, Eduardo José. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? **Rev. bras. educ. espec.**, ago 2005, vol. 11, n. 2, p. 273-294. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382005000200008&lng=pt&nrm=iso

VRANJAC, Alexandre. Centro de vigilância epidemiológica. **O que você precisa saber da meningite**. Disponível em: ftp://ftp.cve.saude.sp.gov.br/doc_tec/RESP/MENI_SOBRE.pdf
> consultado em 16/09/2011.

ALUNOS SURDOS, INTÉRPRETES DE LIBRAS E PROFESSORES: ATORES EM CONTATO NA UNIVERSIDADE

Osmar Roberto Pereira (*in memoriam*)

RESUMO

Este artigo visa mostrar por meio de relato autobiográfico do autor as vivências enquanto intérprete e professor de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) no ambiente universitário. O texto mostra o histórico da educação dos Surdos no Brasil e no mundo, perpassando pelas conquistas dessas pessoas no que diz respeito à legislação e à inclusão no ensino superior, terminando numa discussão sobre as relações entre professor-aluno surdo, professor-intérprete de LIBRAS e intérprete de LIBRAS-aluno surdo na universidade. O texto não busca respostas a essas questões, mas apresenta um panorama sobre as vivências desses sujeitos (professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo) no dia a dia.

Palavras-chave: LIBRAS; língua de sinais; surdez; intérprete de LIBRAS; ensino superior.

INTRODUÇÃO

Um pesquisador ao tratar de algum assunto, muitas vezes procura por algo que lhe está próximo, seja porque lhe é interessante e por fazer parte de seu cotidiano, ou por se tratar de um assunto que queira criticar ou então, se aprofundar. Na minha formação, não foi diferente. Desde criança estive convivendo com Surdos,¹ pelo fato de meus pais o serem. Segundo Quadros (2007), sou um CODA (*Children of deaf adults* – Filho de pais Surdos) que sempre está presente na zona fronteira de contato entre duas culturas: a surda e a ouvinte.

Na minha trajetória de vida foi possível perceber as mudanças que ocorreram na legislação e as visões que a sociedade estabelecia (e estabelece) em relação à pessoa com deficiência e, em especial, à pessoa Surda. Nesse processo, pude observar na convivência com meus pais os

¹ O termo Surdo – com letra maiúscula – leva em conta a condição de essa pessoa pertencer à Comunidade Surda e não apenas uma pessoa com deficiência auditiva.

equivocos na formação dessas pessoas. Muitos acreditavam que a condição de serem Surdos foi consequência de um castigo divino. Já outros viam nelas uma pessoa “doente”, alguém que deveria ser curado pela medicina. Entretanto, também havia aqueles que enxergavam apenas uma diferença linguística e cultural, que deveria ser respeitada.

Hoje, inserido no contexto universitário, trabalhando como intérprete de LIBRAS e professor, observo que o processo de inclusão de Surdos no ensino superior ainda conta com barreiras que devem ser transpostas. Isso se dá devido a uma série de fatores que envolvem a formação de professores e as condições em que esses alunos chegam à universidade.

Nesse sentido, este artigo aborda minhas vivências em sala de aula e aquilo que observei desde quando me tornei intérprete de LIBRAS profissional, em 2006, na Universidade Metodista de São Paulo.

Os mais recentes debates entre pesquisadores que tratam de mudanças recentes nas metodologias sociológicas e suas implicações para a Sociologia no novo milênio, abordando questões sobre como nós adquirimos conhecimento sobre o mundo social e quais são nossas responsabilidades, mostram a importância da abordagem biográfica na produção desse conhecimento (DEMARTINI, 2008, p. 2).

Início com a história de exclusão que as pessoas Surdas enfrentaram ao longo da história humana passando em seguida para as minhas vivências dentro e fora de sala de aula. Em seguida, apresento os conflitos vividos em sala de aula entre os sujeitos envolvidos (professores, alunos Surdos e intérpretes de LIBRAS). Ao final, trago para a reflexão não respostas, mas possibilidades de mudança no que diz respeito à educação de Surdos no ensino superior.

A HISTÓRIA DA COMUNIDADE SURDA

Quem assiste ao filme *300*, produzido pelos estúdios da Warner Bros, percebe logo no início um ancião espartano segurando um bebê (no caso o futuro rei Leônidas) no cume de um penhasco. Ele observa com atenção os braços, as pernas, os olhos, os ouvidos, enfim, para ver se havia algum problema. Logo depois a imagem que se vê é um vale cheio de ossos, em sua maioria de crianças. O narrador explica que, caso a criança fosse “deformada, fraca ou pequena”, seria descartada, ou seja, jogada do alto da montanha.

Esse pequeno trecho no começo do longa remonta à forma como as pessoas consideravam a deficiência na Antiguidade. Na sociedade grega

buscava-se o corpo perfeito, sem defeito. Não ver, não ouvir ou ser de algum tipo que não se enquadrava no padrão da época, não podia fazer parte da sociedade.

As pessoas Surdas não estavam fora desse contexto. Nos tempos antigos, os Surdos não tinham direitos a bens herdados, não podiam se casar e chegavam a ser sacrificados em nome de alguma divindade por parecerem loucos (MOURA, 2000, p. 16).

Os Surdos sempre foram marcados como sendo cognitivamente inferiores às pessoas ouvintes. Esse pensamento influenciou na maneira que os educadores tratavam essa população. No século XVI, na Espanha, o médico Girolamo Cardano elaborou um método de ensino para Surdos, mas não deixou registro de como os aplicava em seu trabalho. Cardano foi substituído pelo espanhol Pedro Ponce de Leon, no ensino de crianças surdas, vindas de famílias de nobres da Espanha. Pelo que se sabe, Ponce de Leon as ensinava a ler e a escrever. No século seguinte, surgiu o primeiro livro contendo o alfabeto manual por Juan Pablo de Bonet, no ano de 1620 (CAMP, s/d).

Em 1755, a primeira escola pública de Surdos foi fundada, na França, pelo abade Charles de L'Épée, considerado o pai da Língua de Sinais Francesa, da qual a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) deriva. L'Épée considerava que a língua de sinais era natural das pessoas Surdas, mas a considerava inferior para o uso educacional (CAMP, s/d).

No Brasil, por ordem do imperador Dom Pedro II, foi fundado no Rio de Janeiro o Instituto Imperial de Surdos Mudos, conhecido atualmente como INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Apoiado pelo imperador, o professor francês H Ernest Huet criou o órgão em 26 de setembro de 1857.

...o professor francês H Ernest Huet (surdo e partidário de L'Épée, que usava o método combinado) veio para o Brasil a convite de D. Pedro II, para fundar a primeira escola para meninos surdos de nosso país: Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de surdos (INES). Mantido pelo Governo Federal, atende, em seu Colégio de Aplicação, crianças, jovens e adultos surdos. A partir de então, os surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para sua educação e tiveram a oportunidade de criar a língua brasileira de sinais (LIBRAS), misturando a língua de sinais francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades (BRASIL, 1997, p. 284).

Porém, em 6 de novembro de 1880 aconteceu na cidade de Milão, na Itália, o Segundo Congresso Internacional de Educação de Pessoas Surdas.

Nesse evento os congressistas, professores de Surdos, decidiram que todos os alunos com deficiência auditiva deveriam ser ensinados pelo Método Oral Puro.² Com isso, a língua de sinais deixou de ter o *status* de língua e os Surdos enfrentaram um período de cem anos sem poder utilizar sua forma de comunicação natural no ambiente escolar.

Com o passar do tempo os educadores começaram a perceber que os Surdos, por não estarem habituados com a língua falada, não conseguiam dar significação às palavras que aprendiam na escola, as quais eram obrigados a reproduzir oralmente. Sacks (1989) explica esse procedimento citando o abade Charles De L'Épée, que já percebera a condição dos Surdos na França Pré-Revolucionista.

O sistema de sinais "metódicos" de L'Épée – uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais – permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem-sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação (SACKS, p. 30).

Embora os ouvintes tentassem ditar as regras, os Surdos por si mesmos começaram a organizar-se de alguma forma. Em 1930, surgiu a primeira associação de Surdos no Brasil, porém ela foi extinta devido à falta de um estatuto para regulamentar a sua atividade. No ano de 1953, ex-estudantes do INES reuniram-se para formar uma associação, com a ajuda de uma professora da área, Dona Ivete Vasconcelos. O objetivo era desenvolver competições esportivas e de lazer para a confraternização da Comunidade Surda, na cidade do Rio de Janeiro (MONTEIRO, 2006, p. 296).

Como o INES atendia aos Surdos de todo o país (devido ao seu sistema de internato no início de sua fundação), quando retornaram às suas cidades de origem, muitos formaram uma associação para a Comunidade Surda da região em que estavam inseridos. Desta forma, foi fundada, em 1954, a Associação de Surdos-Mudos de São Paulo, atual ASSP (Associação de Surdos de São Paulo). Em 1956, foi a vez de Minas Gerais ter também uma associação, na cidade de Belo Horizonte.

Há também, no Brasil, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, as chamadas FENEIS. Fundado em 1987, esse órgão objetiva tratar das questões dos Surdos no Brasil. Outra organização da Comunidade Surda é a Confederação Brasileira de Surdos (CBS), fundada

² Ensino da língua falada para pessoas surdas, de modo que passem a fazer a leitura labial e treinamento da fala.

em 2004. Essas organizações são filantrópicas, sem fins lucrativos, que visam o reconhecimento dos direitos dos Surdos no país (MONTEIRO, 2006 p. 297).

Os movimentos Surdos, no Brasil, acontecem sempre no dia 26 de setembro de cada ano. Essa data foi escolhida em decorrência do aniversário da fundação do INES. Porém, há pouca participação dos Surdos nas manifestações, uma vez que muitos membros da comunidade surda desconhecem os seus direitos. As reivindicações que mais aparecem entre eles é pelo não fechamento das escolas especiais, que vai de encontro com a política de inclusão estabelecida no Brasil. Desde 2002, as crianças surdas em idade escolar são encaminhadas para o ensino regular (MONTEIRO, 2006 p. 298).

As lutas das Comunidades Surdas do país levaram para o reconhecimento da língua de sinais. Em 2002, foi criada uma lei com vista a transformar o Brasil numa nação bilíngue, a Lei 10.436:

Art. 1º: É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que cerca de 14% da população tem algum tipo de deficiência, em maior ou menor grau. Alguns teóricos sobre o assunto questionam esse número devido à forma que a pesquisa do Censo de 2000 foi conduzida. Costa-Renders (2009) afirma que o questionário feito pelo IBGE possuía alguns equívocos:

Percebe-se que a pesquisa foi realizada a partir de questões construídas com as categorias 'capacidade' (ou incapacidade) e 'dificuldade'. Entendemos que tais categorias não dão visibilidade à deficiência e, por conseguinte, não mostram os reais desafios que as pessoas com deficiência vivenciam no seu cotidiano (COSTA-RENDERS, 2009, p. 22).

Em uma das questões que o Censo 2000 trazia sobre a deficiência auditiva, o recenseador perguntava ao entrevistado se era incapaz de ouvir, se tinha grande dificuldade ao ouvir ou se havia alguma dificuldade

permanente. Um idoso pode perfeitamente ter entrado na categoria de deficiente auditivo. Dessa forma, o número de pessoas com deficiência auditiva (cerca de 5 milhões de pessoas) que são realmente usuárias da Língua Brasileira de Sinais acabou não sendo divulgado de forma precisa. No Brasil, 170 mil pessoas se declararam surdas, segundo informações do próprio órgão.³

Outro dado que é importante salientar é a quantidade de Surdos que são filhos de pais ouvintes. O senso comum aponta que surdo gera surdo, porém o que se vê é justamente o contrário.

Entre as pesquisas que salientam essa realidade estão aquelas que apontam os indivíduos surdos, filhos de pais ouvintes, como a maioria da população surda. O grande problema enfrentado pelos pais ouvintes é a comunicação com as crianças surdas. Outra questão sintomática são os profissionais que lidam com a surdez, com linguagem dos surdos, tomando a língua como se essa fosse um código totalmente artificial, que pudesse ser ensinado em circunstâncias totalmente artificiais, agravando mais esse problema (SILVA, 2001, p. 44).

Os Surdos, muitas vezes, não são compreendidos dentro de casa em diversas ocasiões. Os pais, por acreditarem que a língua de sinais traz um atraso de desenvolvimento cognitivo em seus filhos, acabam por não aprender LIBRAS, agravando o desenvolvimento destes. Como já mencionamos, a língua de sinais é natural das pessoas surdas e é a sua primeira língua.

Nesse sentido, é preciso lembrar que a criança surda, filha de pais ouvintes ou também de pais surdos, não adquire a linguagem da mesma forma que a criança ouvinte, pois a linguagem oral que a criança adquire de modo natural, "no caso dos surdos", é ensinada nas clínicas, escolas, num processo longo podendo ter resultados decepcionantes. A melhor maneira de trabalhar com o surdo deve ser por meio de uma língua que pode ser adquirida naturalmente por intermédio dos membros da comunidade (SILVA, 2001, p. 45).

Muitos desses Surdos com essa trajetória de vida chegam ao ambiente acadêmico. Nós seres humanos precisamos do outro para adquirir língua e cultura. Se isso nos é privado ou diminuído nos anos iniciais de nossa infância, poderá trazer consequências que nos acompanharão até a vida adulta.

³ http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=438&id_pagina=1, acessado em 18 de março de 2011.

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Para entender cultura e as características de uma comunidade, além de um estudo antropológico, torna-se necessário conhecer a língua que o mesmo utiliza. Desta forma, para conhecer o Surdo e sua cultura, é preciso conhecer também a língua de sinais.

A utilização de sinais para a comunicação surgiu nos primórdios da humanidade, não como alternativa de comunicação para pessoas surdas, mas sim como uma das primeiras formas da comunicação humana.

Vygotsky (1887-1934) escreveu que os homens pré-históricos trocaram a comunicação gestual pela comunicação oral, pela palavra, quando começaram a utilizar ferramentas; trabalhando, com as mãos ocupadas, precisaram inventar uma alternativa para dialogar. Essa ideia ressalta a naturalidade da interação pela linguagem das mãos e, de certa forma, explica por que o movimento contrário (da linguagem oral para a gestual) é um processo reinventado na história dos grupos sociais com tanta frequência, quando a situação exige (REILY, 2004, p. 113).

LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é considerada a língua materna do Surdo. Se uma criança com essa característica for exposta desde cedo na presença de adultos Surdos usuários da LIBRAS, interagindo entre si e com ela, é evidente que aprenderá essa língua naturalmente. O mesmo ocorre se uma criança ouvinte que convive com adultos Surdos: ela irá adquirir a língua de sinais.

Porém, o que ocorre nas famílias em que há pessoa Surda muitas vezes é a não aceitação dessa língua. A ideia de se ter um filho “perfeito” acaba levando os pais a buscarem ajuda da medicina. Muitos Surdos contam em depoimento que os médicos orientavam seus pais ouvintes a não usarem “gestos”, porque dessa forma eles teriam “preguiça” de usar a oralidade.

...os pais deveriam compreender que a exposição do bebê surdo desde cedo a um entorno de língua de sinais lhe permitirá simbolizar o mundo e desenvolver através da linguagem funções emocionais e intelectuais importantes, aproveitando os períodos neurolinguísticos mais favoráveis para a aquisição (BERNARDINO, 2000, p. 61).

Um dos mitos das línguas de sinais é que se trata de um sistema universal, isto é, uma língua expressa da mesma forma em todos os países. Uma informação equivocada, conforme explica Bernardino (2000):

As línguas de sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades de indivíduos Surdos dos países que as utilizam. Como todas as línguas orais, não são universais, isto é, cada comunidade lingüística tem a sua. Assim, há a língua de sinais inglesa, a americana, a francesa, bem como a brasileira (BERNARDINO, p. 82).

Como qualquer língua utilizada por qualquer civilização humana, a LIBRAS possui parâmetros e regras que devem ser respeitados para se obter uma compreensão correta da mesma. A Língua Brasileira de Sinais possui três parâmetros, que abordaremos na sequência.

O primeiro deles é a configuração das mãos (CM). Seria a forma que as mãos assumem ao se construir um sinal. Podemos considerar que o alfabeto manual é parte das configurações de mãos. Enquanto o alfabeto brasileiro tem 26 letras, a Língua Brasileira de Sinais possui cerca de 46 configurações de mãos diferentes (BRITO, 1995). Ou seja, enquanto a língua oral tem 33 fonemas para expressar qualquer palavra na Língua Portuguesa, a LIBRAS possui 46 formas de mãos que poderão expressar todos os sinais dessa língua. O segundo é o Movimento (M). Alguns sinais são feitos utilizando-se de movimento. Um exemplo é o sinal de "velho". A configuração de mão em "S", fazendo dois movimentos no queixo. E o terceiro é o Ponto de Articulação (PA). Trata-se do local onde o sinal será feito na altura ou na direção do corpo.

Há ainda outro parâmetro, considerado secundário, que é a expressão facial. Muitos sinais, principalmente quando se quer expressar sentimentos, vêm acompanhados com o rosto demonstrando alegria ou tristeza, por exemplo.

A ordem sintática da LIBRAS obedecerá basicamente a duas ordens: sujeito-verbo-objeto e objeto-sujeito-verbo. Um exemplo disso é a frase "O gato pegou o rato". Essa mesma frase em LIBRAS obedecerá a ordem "rato gato pegar". Se imaginarmos essa frase como se fosse uma história em quadrinhos, o primeiro personagem a aparecer seria o rato, logo em seguida o gato e na sequência o ato de pegar. Isso reflete a maneira que o Surdo enxerga o mundo em que vive, que é visual.

Outra característica da LIBRAS é a supressão dos artigos e das preposições. Na frase "Daqui dois meses me casarei", na estrutura da Língua de Sinais será "Casar eu dois meses futuro".

Outro elemento que constitui a Língua Brasileira de Sinais são os Classificadores. Não há nada em uma língua oral que se assemelhe a esse recurso próprio das línguas de sinais.

Os classificadores podem ser animados ou inanimados. É um recurso próprio dos sinais, que não existe em português e não é usado no Português Sinalizado.⁴ Como uma espécie de pronome “especial”, substituindo o nome, trazem consigo gênero, número etc. Podem trazer também ideias de tamanho, volume e quantidade. São muito utilizados para descrever ideias para as quais não há sinais específicos (BERNARDINO, 2000, p. 94).

Um exemplo desse elemento é quando se quer descrever um gato. Existe o sinal para a palavra “gato”, que é feito com a mão direita configurando a letra “L” na lateral do nariz e fazendo-se o movimento para a direita fechando-se os dedos, simulando os bigodes desse animal. Se a pessoa quer descrever como um gato faz a sua higienização com a língua, ela pode simular com o corpo através de “mímica” para que o receptor entenda do que se trata.

Portanto, quando um aluno surdo se dirige à escola estará diante de uma realidade diferente daquela que vive em casa. As pessoas ali inseridas usarão outra língua, diferente da qual está habituado. Assim, é possível evidenciar os problemas que esse aluno enfrentará, porque a Língua Portuguesa é um conhecimento exigido no ambiente escolar.

Os problemas dos surdos com a aquisição da escrita estão mais relacionados à aquisição e ao desenvolvimento de uma língua efetiva que lhes permita uma identidade sociocultural, ou seja, “estar inseridos no contexto social”; só assim poderão entender as diferenças existentes entre sua própria língua e as outras (SILVA, 2001, p. 48).

Se o professor for conscientizado de que esse aluno é um “estranheiro”, usuário de outra língua e não um “deficiente” apenas, levando em conta que a Língua Portuguesa deve ser ensinada para essa pessoa como segunda língua (BRASIL, 2005), aparecerá um viés de possibilidade desse Surdo ser realmente incluído no ambiente educacional.

OS SURDOS NA UNIVERSIDADE

O curso universitário, que outrora era algo intangível para a maioria da população, hoje se torna viável para as camadas mais populares da sociedade brasileira. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) e outros incentivos permitem que pessoas, antes excluídas do ambiente

⁴ Português Sinalizado refere-se à sinalização dos sinais constituintes da LIBRAS, mas obedecendo a estrutura da Língua Portuguesa. Isso dificulta o entendimento por parte da pessoa Surda, já que a Língua de Sinais é construída numa estrutura diferente da Língua Portuguesa.

acadêmico, agora possam usufruir de uma graduação e uma possível ascensão social. Pelo menos é o que muitos acreditam.

Nesse contexto, estão os Surdos. Em minha observação na universidade, nenhum aluno Surdo utilizou incentivos do governo para ingressar na faculdade, custeando o curso com recursos próprios ou de familiares. Essa população, conforme relatado anteriormente, teve por muitos anos seu direito renegado, agora se vê com a possibilidade de ingressar na universidade. Antes, apenas os oralizados⁵ tinham a oportunidade de estar no meio acadêmico, devido às facilidades que essa habilidade lhes permitia e o não comprometimento que as instituições de ensino possuíam.

A Declaração de Salamanca (1994) estabeleceu como meta a inclusão de todos os alunos no ensino regular, independente de sua cor, etnia, condição física e cognitiva no ensino regular. A pedagogia usada neste contexto é a da diversidade. Essa troca de experiências que é vivida no modelo de inclusão permite a todos os alunos e professores a oportunidade de enriquecimento e conhecimento do outro (LACERDA, 2000, p. 52).

Em 22 dezembro de 2005, foi sancionado o Decreto 5.626, obrigando as universidades a inserir no quadro funcional os tradutores e intérpretes de LIBRAS, para que esses pudessem fazer a ponte entre o professor e colegas ouvintes e o aluno Surdo em sala de aula. Art. 14: As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

Diante desse fato, as universidades passaram a receber os Surdos sinalizados,⁶ e dessa forma percebeu-se a necessidade de adaptações para receber esses alunos. Porém, foi possível perceber que apenas a presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula não era a solução de todos os problemas. Seria necessário haver uma conscientização da comunidade universitária, incluindo os professores, funcionários e alunos, em particular os docentes, que teriam que utilizar métodos diferentes de avaliação desses alunos.

Assim um problema foi constatado: a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, era exigida em respostas de questões dissertativas

⁵ Surdos que possuem a capacidade de falar oralmente e de entender visualmente o que o interlocutor diz com a boca (leitura orofacial).

⁶ Surdos que usam a língua de sinais para se comunicar.

e em textos que deveriam ser entregues aos professores. Esses trabalhos traziam problemas de construção por parte dos alunos Surdos. Para um docente que desconhece a particularidade e as diferenças linguísticas da LIBRAS, esse aluno teria uma nota baixa por não escrever de forma correta, uma competência exigida em uma universidade.

Em resposta a esses aspectos, o Decreto 5.626 exige que esse aluno Surdo deve ser avaliado de forma a considerar a Língua Portuguesa como sua segunda língua (Artigo 14). Porém, muitos desses alunos trazem dificuldades sérias na escrita devido à trajetória educacional que viveram. Bernardino (2000) aponta tais aspectos:

O vocabulário desses sujeitos em português é bastante reduzido, pelo fato de não ouvirem, portanto, não terem o *input* linguístico adequado;

Na escola, pelo que tem sido reportado por vários autores, a maior ênfase é dada à oralização, ou seja, à leitura labial e à repetição de palavras;

O conhecimento de palavras isoladas não lhes garante uma apropriação semântica, uma vez que o contexto é que garantirá o significado através da relação entre elas; A falta de leitura, ou a pouquíssima quantidade desta na escola e fora dela, impossibilita ao sujeito obter um acervo lexical maior e mais variado, uma vez que é a única forma de acesso natural ao português, pois a leitura labial é extremamente difícil e o que se aprende dela é mínimo;

A estruturação sintática das frases que produzirão dependerá da compreensão do enunciado, em primeiro lugar, e de saberem como utilizar a estrutura gramatical do português de forma a conseguirem o resultado desejado (BERNARDINO, p. 71).

Nesse contexto, os docentes se veem num dilema. De um lado, há a exigência do curso em que atuam, com todas as regras que o aluno deve cumprir para tornar-se um bom profissional e, do outro, a particularidade linguística do aluno Surdo, que deve ser respeitada, independentemente da exigência de lei ou não.

Atuando como intérprete de LIBRAS e agora como professor dessa língua, já presenciei vários desses dilemas por parte dos docentes. Percebi que era ingênuo afirmar que apenas a inserção desse profissional na sala de aula supriria as necessidades do aluno Surdo. Muitos professores não se viam como docentes desses alunos, delegando essa responsabilidade para o intérprete. Ao mesmo tempo em que alguns alunos Surdos se viam na dependência deste também.

Dessa forma, temos uma série de questões que devem ser problematizadas. O professor deve assumir o seu papel e considerar o aluno Surdo como seu, que necessita de outro olhar, sem uma visão assistencialista,

considerando o surdo um “coitado” que merece a nossa comisseração e deve ser aprovado sem qualquer exigência (COSTA-RENDERS, 2009, p. 75). Por sua vez, aluno surdo deve ter a consciência de que fora da universidade não haverá um intérprete à sua disposição.

Uma prática realizada em uma das universidades que trabalhei como intérprete na cidade de São Paulo avaliava os alunos Surdos de forma diferente. Os professores, ao aplicar uma prova, deveriam enviar o arquivo que seria impresso para a coordenadora da área de inclusão de Surdos. Essa prova era “traduzida”, uma atividade que eu mesmo cheguei a realizar. Consistia na troca de vocabulário das questões, de forma a trazer sinônimos mais compreensíveis aos alunos. Seria uma prática inclusiva, porém que nos levava a uma cilada. Ao fazermos isso, impedíamos o aluno Surdo de aprender um novo vocabulário e de incentivá-lo a utilizar o dicionário. Cabe ressaltar que essa competência lhe será exigida depois de formado, e a estratégia de troca de vocabulário ao invés de ajudá-lo, poderá inibir o conhecimento de novas palavras da Língua Portuguesa.

Uma pesquisa recentemente defendida por Soares (2011) apresenta a questão do assistencialismo na perspectiva de autoras Surdas, que defendem o protagonismo da pessoa com surdez nas decisões cotidianas.

Em confirmação a hipótese inicial, o resultado da pesquisa indica que as autoras Surdas, não apenas reconhecem o Surdo como protagonista desse cenário de conquistas, como também atuam como atoras sociais, favorecidas pelo processo de conscientização enquanto sujeitos de direito, como também favorecidas pelo processo de empoderamento e dispostas a romper a cultura do silêncio, sinalizando intenções de “educar para nunca mais” (SOARES, 2011, p. 70).

Tanto o docente ouvinte quanto o discente surdo devem atuar de forma natural, sendo que as competências exigidas pela universidade sejam atendidas pelo aluno Surdo e, em contrapartida, o professor leve em conta as diferenças que a surdez apresenta no trabalho em sala de aula.

A RELAÇÃO DO UNIVERSITÁRIO SURDO E O INTÉRPRETE

A exigência do tradutor e intérprete de LIBRAS em sala de aula se deu no ano de 2005 (BRASIL, 2005). Por se tratar de um profissional novo nesse contexto, muitos conflitos ocorreram por não haver uma compreensão clara do papel desse sujeito. Muitos Surdos não compreendiam que essa pessoa que estava diante dele se tratava de um colaborador da instituição na qual estavam inseridos e que deveria obedecer às regras

e normas regidas pela universidade em que trabalham. Porém, o que se via era uma exigência por parte de alguns Surdos de tratar o intérprete como alguém que lhe devia satisfações, como se esse profissional fosse subordinado ao aluno e não à instituição.

Em minha experiência na universidade, pude presenciar essa conduta por parte da aluna para quem eu interpretava. A distância do meu local de trabalho e a dependência de transporte coletivo por muitas vezes me faziam chegar com atraso no campus em que estava alocado. Por muitas vezes a aluna em tom de exigência me questionava o porquê do meu atraso.

É evidente que nessa circunstância o aluno Surdo sai prejudicado pelo atraso do tradutor e intérprete de LIBRAS. Porém, vivemos num mundo em que há uma infinidade de contratempos que podem ocasionar atrasos, faltas, entre outros. Neste caso, é importante que haja um esclarecimento por parte da universidade sobre o papel desse profissional. Muitos dos problemas que ocorrem entre os dois atores dessa questão (intérprete e aluno Surdo) poderiam ser diminuídos com iniciativas como essa.

Outra questão que pode ocorrer nessa relação é a afinidade que acaba existindo entre o intérprete e o aluno Surdo.

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas Surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades desses profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acontece em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor (QUADROS, 2004, p. 60).

Essa proximidade entre esses dois sujeitos é intensificada pela rotina. O intérprete está diariamente em contato com o aluno surdo, participando de todas as aulas e atividades em que está inserido. É evidente que essa relação poderá trazer conflitos. No caso da universidade em que trabalho atualmente, há uma rotatividade dos intérpretes de LIBRAS que acontecem anualmente. Alguns alunos Surdos não concordam com essa medida, pois acabam se afeiçoando ao intérprete com o qual conviveram no semestre.

Estabelece-se então, a possibilidade de um conflito ético. Muitos intérpretes convivem com a Comunidade Surda, e isso é bom pois é dessa forma que se aprende novos sinais e não se perde a fluência da língua. Mas uma questão que costuma ocorrer é de que o Surdo, ao ingressar no curso universitário, tem como intérprete um amigo que conheceu fora desse ambiente.

A RELAÇÃO DO PROFESSOR OUVINTE E O ALUNO SURDO

Muitos de nós quando nos deparamos com uma situação em que não estamos acostumados, temos a tendência de fugir ou outorgar a responsabilidade para outra pessoa. Um professor, que nunca teve a oportunidade de ter contato com pessoas com deficiência e, no caso, com uma pessoa surda, sente-se despreparado para exercer o seu papel.

O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído (QUADROS, 2004, p. 60).

Cada pessoa tem a sua função dentro da sala de aula. Se outrora havia dois atores nesse espaço (professor e aluno) surge um "terceiro" que é o intérprete de LIBRAS. De um lado, o aluno deverá ter clareza de quem é o intérprete e que este é apenas um intermediador da comunicação e que, em tese, não tem competência para esclarecer as dúvidas desse aluno. De outro, o professor deve assumir a sua responsabilidade de que todos os alunos, Surdos e ouvintes, são de fato seus alunos e não delegar a responsabilidade pedagógica ao intérprete.

São poucos os docentes que se enxergam como educadores de seus alunos Surdos. Uma série de questões que envolvem o ambiente universitário contribuíram para isso. Há um grande número de alunos dentro da sala de aula, chegando mesmo a ter turmas com cem alunos. Isso acaba trazendo uma carga excessiva em que o professor se vê diante de muitas pessoas e fica inviável um acompanhamento mais direto no relacionamento aluno/professor.

Assim, acaba ocorrendo o distanciamento, e conseqüentemente a responsabilidade de acompanhar o aluno recai sobre o intérprete. Este

por sua vez, se comprometido com o seu aluno, acaba assumindo essa responsabilidade. Diante desse fato, surge um conflito: raramente o intérprete é especialista na área na qual está atuando.

Quando ingressei no trabalho de tradução e interpretação ainda não possuía formação universitária, sendo formado apenas no Ensino Médio. O primeiro curso em que atuei foi em Administração de Empresas. Devido à escassez de profissionais, muitas instituições levavam em conta apenas o certificado de cursos de LIBRAS e avaliavam esses intérpretes em suas competências, simulando situações em sala de aula. No meu caso não precisei passar por esse processo porque a contratante em questão me conhecia e já havia me visto atuando em outra ocasião.

Esse episódio mostra o quão difícil é encontrar um intérprete de LIBRAS que atue especificamente em determinada área. No caso de um tradutor intérprete de Língua Inglesa, este terá uma formação específica para atuar na área médica, por exemplo. Isso não acontece com frequência com os intérpretes e tradutores de língua de sinais no Brasil. É comum ver um profissional que tem a formação na área das Ciências Humanas atuando em outra, como por exemplo nas Ciências Exatas. Porém, há uma tendência de mudança nesse cenário.

Na educação, o intérprete de língua de sinais será altamente requisitado, uma vez que, na grande parte do país, as escolas não são escolas para Surdos. A atuação do intérprete em sala de aula será objeto de estudo de várias pesquisas, pois implicará em revisão constante de seu papel nos diferentes níveis de ensino (QUADROS, 2004, p. 82).

Por estarmos vivendo em um momento de transição histórica, a presença dessas pessoas no ambiente acadêmico ainda traz alguns equívocos por parte dos profissionais envolvidos. A não compreensão de como o intérprete e o aluno Surdo atuam em sala provoca em alguns docentes desconforto e, em certos casos, desconfiança na competência profissional do intérprete.

Em uma ocasião em que eu atuava em um curso na faculdade de Ciências Exatas, o professor estava orientando os alunos no uso e na construção de banco de dados. Essa aula estava sendo realizada no laboratório de informática e, conforme ele apresentava os exercícios, os alunos executavam a tarefa.

Como havia um aluno Surdo presente, eu em língua de sinais apresentava o exercício e ele executava. Porém, o professor não se atentava à velocidade que o aluno em questão operava e, em seguida, apresentava

outro exercício. Nesse processo eu não interpretava, pois poderia atrapalhar o aluno no andamento da atividade. O professor, vendo que eu não estava interpretando, questionou-me diante da sala por que eu não estava interpretando e que isso prejudicaria o aluno no desenvolvimento da aula.

Nesse caso, o professor acabou chamando a atenção do intérprete. É possível afirmar nesse episódio novamente a confusão de papéis. Se o docente está diante de uma situação em que considere que o aluno não está prestando a atenção, o correto é chamar a atenção para que este se atente à aula, e não do intérprete que é um profissional que também está atuando na sala de aula. Outro problema é a não compreensão de que o tempo de aprendizagem do aluno surdo é diferente do aluno ouvinte. Nesse episódio, o surdo estava compenetrado no computador, tentando executar a tarefa que foi proposta pelo professor.

É evidente que há intérpretes que não exercem seu papel como deveriam. Há diversos relatos por parte da Comunidade Surda de que muitos não interpretam da forma correta, omitindo informações, e utilizam o horário em que deveriam estar trabalhando e ficam com o aluno Surdo em ambientes como shoppings, bares, entre outros locais que não são o da universidade. Porém, a própria pessoa Surda que atua e usa as habilidades desse profissional torna-se o fiscalizador do processo de tradução e interpretação, levando os problemas e os descontentamentos para a coordenação.

Bourdieu (*apud* CUNHA, 1979) afirma que o *habitus* docente exerce uma violência simbólica no corpo discente de forma a legitimar os interesses e a cultura da classe dominante, que é julgada como a correta e que deve ser utilizada. Trata-se de algo que não é explícito, não sendo percebida por quem a sofre nem por quem a exerce. No caso dos Surdos isso fica bastante evidente quando se trata da Língua Portuguesa. Esta é a língua utilizada nos textos usados, é o idioma que estão escritos os artigos, as teses e dissertações acadêmicas que são usados na universidade. O próprio Decreto 5.626 afirma esta questão:

Art. 15: Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de LIBRAS e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

- I – atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e
- II – áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior (BRASIL, 2005).

Muitos Surdos que estão hoje na universidade estiveram no ensino fundamental e médio em período anterior ao decreto, que estabelece essas especificidades e o reconhecimento da LIBRAS como língua. Como já foi mencionado anteriormente, esses alunos apresentam uma série de dificuldades com a Língua Portuguesa. Quando estão diante dos textos e da linguagem utilizada no ambiente acadêmico, se veem aquém desse sistema.

O conhecimento de mundo adquirido pelo ser humano está na relação cultural que este possui com a comunidade em que está inserido. Muitos conceitos que são facilmente adquiridos pelo aluno ouvinte pelo simples fato de ouvir, podem não ocorrer com o aluno Surdo se este não é exposto a esse conhecimento em sua língua materna. Isso é apresentado quando a questão perpassa pelo campo linguístico.

Wallon, Koffka, Piaget, Delacroix e muitos outros, nos seus estudos com crianças normais, e K. Buehler, em seu estudo com crianças surdas-mudas, constataram:

(1) que a descoberta da criança quanto à ligação entre palavra e objeto não leva imediatamente a uma clara percepção da relação simbólica entre signo e referente, característica do pensamento bem desenvolvido; que, por muito tempo, a criança considera a palavra como um atributo ou propriedade do objeto, e não um mero signo e o referente; e que a descoberta feita pela criança não é, na verdade, repentina da qual se possa precisar o instante exato em que ocorre (VYGOTSKI, 1999, p. 34).

Dessa forma, algum conceito que o professor traz para a sala de aula e que o aluno Surdo não conhece, o intérprete acaba tendo, além de interpretar o que está sendo dito para o aluno, de parafrasear⁷ explicando o conceito para que a compreensão não seja prejudicada.

TENHO UM ALUNO SURDO. E AGORA?

Estamos vivendo um processo histórico. A satisfação de ver pessoas que antes nem sequer chegavam ao Ensino Médio e hoje adentram a universidade já é uma vitória por parte da Comunidade Surda. Atualmente, os Surdos estão muito mais conscientes de sua cidadania e agora são protagonistas de sua trajetória de vida.

Mas ainda há muito o que fazer. A exclusão dessa comunidade se arrastou por milênios e até a maneira errônea como esses sujeitos são

⁷ Este ato na interpretação consiste na explicação do conceito no momento da interpretação, dependendo do nível de conhecimento apresentado pelo aluno Surdo (QUADROS, 2004).

chamados (surdos-mudos) ainda insiste em aparecer no discurso de pessoas que desconhecem as suas especificidades. É preciso que o princípio da alteridade seja praticado por todos os envolvidos com a Comunidade Surda. Os intérpretes de LIBRAS, professores, coordenação de cursos, como um “mundo moral (...) que se estende entre eu e o Outro” (BAUMAN, 1997, p. 62).

Se todos nós tivermos esse olhar para o Outro, não só os alunos Surdos serão beneficiados. Os outros alunos com deficiência também o serão, além daqueles discriminados pela sua condição financeira, etnia, gênero, sexualidade etc. também serão vistos de outra forma. Assim todos nós poderemos construir uma universidade realmente inclusiva, acessível a todos.

Freire (1987, p. 33) alerta os educadores a terem cuidado em se atentar apenas aos conteúdos que serão ministrados, numa concepção bancária de ensino. O professor, e por que não o intérprete, devem conhecer esse sujeito com quem estarão trabalhando. De um lado, o docente deve perceber as diferenças que existem em cada um de seus alunos de forma que o seu conteúdo possa atingir e ser internalizado e absorvido pela sua classe. De outro lado, o intérprete deverá saber qual o nível de língua de sinais o seu aluno surdo possui para fazer as escolhas lexicais pertinentes no momento da interpretação. Assim, os três atores poderão construir o conhecimento de forma satisfatória, num processo dialógico entre o professor, o aluno e o intérprete.

Respondendo à pergunta do título, não há uma resposta única. Cada docente e cada intérprete terão que desenvolver em sua vivência em sala de aula uma maneira de atuar de forma que o sujeito surdo seja incluído de fato. Por sua vez, o aluno Surdo deverá ter a consciência de que agora ele é protagonista de sua trajetória de vida e deve, portanto assumir uma postura de aluno universitário. Tenho visto alunos que ainda são dependentes dos outros, mas também tenho visto muitos alunos Surdos que já são maduros e têm plena consciência de quem são, onde estão e aonde pretendem chegar. São pessoas que têm voz e sabem lutar pelos seus direitos.

REFERÊNCIAS

300. Direção de Zack Snyder. São Paulo: Warner Bros. Pictures, 2007.
BAUMAN, Z. O Mal-Estar da Pós-Modernidade. Jorge Zahar – Rio de Janeiro. 1997.

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou Lógica? Os Surdos e sua produção linguística**. Belo Horizonte: Profetizando Vida. 2000.

BRASIL. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o artigo 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm > acessado em 12 de agosto de 2011.

BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o artigo 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm > acessado em 12 de agosto de 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial – A educação dos Surdos (org.) Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: MEC/SEESP. 1997.

BRITO, L. F. **Por uma gramática da língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1995.

CAMP, T. **History Of Sign Language. Silent Word Ministries**. Disponível em <<http://www.silentwordministries.org/ministry/history.html>> acessado em 24 de abril de 2011.

COSTA-RENDERS, E. C. **Educação e Espiritualidade: Pessoas com deficiência, sua invisibilidade e emergência**. São Paulo: Paulus. 2009.

CUNHA, L. A. "Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica." In: **Educação & Sociedade**, n. 4, set. 1979. Ed. Cortez & Moraes/CEDES. SP.

DEMARTINI, Z. B. F. "Das histórias de vida às histórias de formação." In: SOUZA, E. C. & MIGNOT, A. C. V. **Histórias de Vida e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz na Terra. 1987.

LACERDA, C. B. F. & GÓES, M. C. R. (org.). **Surdez – Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise. 2000.

QUADROS, R. M.; MASUTTI, M. L. **Codas Brasileiros: Libras e Português em Zonas de Contato. Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007, v. 1, p. 9-267.

QUADROS, R. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília – MEC; SEESP. 2004.

MONTEIRO, M. S. **História dos Movimentos dos Surdos e o Reconhecimento da Libras no Brasil**. 2006 Disponível em<<http://www.slideshare.net/histria-do-/asustecnologia/movimento-surdo-no-brasil> > acessado em 12 de agosto de 2011.

MOURA, M. C. **O Surdo**. São Paulo: Revinter. 2000.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva: Linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papyrus. 2004.

SACKS, O. **Vendo Vozes**. São Paulo: Companhia das Letras. 2007.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem – aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus. 2007.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus. 2001.

SKLIAR, C. (org.). **Educação e Exclusão: abordagens sociantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação. 1997.

SOARES, R. A. **Conquistas Educacionais dos Surdos no Contexto Brasileiro – A Compreensão de Autores Surdos e Não Surdos Sobre Este Evento**. 2011. 85s. Dissertação (Mestrado em Educação – Formação de Educadores) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo. 2011.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes. São Paulo. 1999.

UM PROFESSOR INACABADO: HISTÓRIAS E CULTURA VISUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Reginaldo Fernandes dos Santos

RESUMO

Este artigo parte de uma autorreflexão e investigação de minhas histórias de vida, nas quais apresento relatos autobiográficos. O texto traz fatos da vida de meu pai, seus métodos empíricos usados em sua escola de arte e, por consequência, de minha formação profissional, e como a Fundação Padre Anchieta TV Cultura de São Paulo também contribuiu para nortear a minha trajetória acadêmica. Para isto, utilizo os relatos orais das pessoas envolvidas e como esses percursos ajudaram a tornar consciente minha atuação como professor. Minha formação e estudos pautaram-se em uma convivência muito próxima com a cultura visual que propõe uma questão: seria a TV Cultura o começo desse meu diálogo com a cultura visual e a convivência acadêmica, já que se trata de uma emissora pública voltada à educação e à comunicação visual? Em função dessas experiências, mas com significados práticos impactantes como professor, e hoje com uma vida empresarial e corporativa na área de comunicação, minha prática docente altera-se constantemente, e em função da própria troca de informações com alunos e professores, propicia uma revisão constante de aprendizados e, com isso, são refeitos os vários conceitos que influenciaram e influenciam a minha trajetória como professor. Concluo que esta reflexão e a relação dialógica com o mundo fizeram que me sinta como um professor inacabado, pois todas as épocas de minha vida têm uma relação permanente com novas realidades, sensibilidades, instituições e ideias. Diante desta visão percebida e desta práxis, tenho-me como um professor inacabado.

Palavras-chave: trajetórias de vida; percursos de formação; relatos orais.

INTRODUÇÃO

Minha formação e estudos sempre se pautaram em uma convivência muito próxima com a cultura visual. Com essa leitura marcada pela oportunidade de ler minha vida por meio de lembranças, leituras emocionais, vivências familiares e itinerâncias pelo mundo adolescente, em uma autorreflexão que propõe uma hipótese: Seria a TV Cultura o começo dessa

minha convivência com a cultura visual e a acadêmica, já que se trata de uma emissora pública voltada à educação e à comunicação visual?

Quanto mais elaborava tal indagação, tanto mais algo me dizia que essa vivência não foi o começo, e sim um meio. Em minhas leituras, fui mais longe e percebi que o roteiro da minha vida fora tecido quando nasci. Assim, foi em casa onde tudo começou, com o meu pai ensinando-me a desenhar, quando ainda nem conseguia segurar direito um lápis.

Isto foi apenas o começo, em um relacionamento paternal/profissional que durou muitos anos. Vale também falar a respeito do meu convívio, durante 13 anos, com pedagogos, artistas, professores e toda equipe de profissionais dentro de seu expertise (incluindo o meu pai, que também trabalhava lá) dentro da Fundação Padre Anchieta – Rádio e Televisão Cultura que, na época, era um laboratório experimental dos mais importantes, que fez parte da minha prematura entrada na vida profissional, aos 14 anos de idade, sendo de extrema importância para a minha convivência acadêmica.

Meu objetivo como pesquisador foi “desvendar” a vida de meu pai, para descobrir o que fez dele um professor sempre reverenciado por seus alunos. Quais foram as suas influências para se dedicar ao estudo da arte de desenhar, e com base nisso entender como recebi essa influência e como eu a uso na convivência acadêmica.

É como nos esclarece esta citação sobre a relação entre pesquisadores e entrevistado:

... as histórias de vida permitem que o pesquisador aprofunde as questões no mesmo momento da coleta; isto ocorre quando no próprio processo de interação que se realiza durante as entrevistas com a problemática presente, vão se estabelecendo não só as relações entre o que é dito e o que o pesquisador já acumulou de conhecimento prévio, mas também entre os vários relatos. (...) Os relatos podem tornar-se mais ricos, tocar em aspectos que inicialmente não se cogitava em abordar (DEMARTINI, 2005, p. 17).

Isto nos leva a um campo extremamente delicado, pois faço aqui uma pesquisa sobre as minhas lembranças como banco de dados. Recupero e faço interpretações de fatos em que me incluo como participante, ajudo a memória de meu pai que, às vezes, falha. O próprio tempo que separa essas vivências permite-me situar os fatos com certa maturidade, que na época eu não entendia.

A distância no tempo me dá o recuo que me permite situar os dados e os fatos das diferentes situações sociais, vividas e observadas pelo então imaturo, como se não tivesse feito parte delas, embora o tenha feito nessa condição social peculiar e passageira. O tempo me assegura a neutralidade relativa de que careço para ver objetivamente o todo e indagar e decifrar o lugar social desses registros condenados ao esquecimento, porque irrelevantes na minha atualidade, na atualidade do adulto que sou. Sua relevância no meu juízo de valor do atual é que me permite tratá-los como evidências de uma sociabilidade que revejo na memória como estranho que me tornei a ela – a alternância biográfica como sugere Peter Berger. Revejo-me, participando, como meu duplo, minha própria alteridade, como terceira pessoa, ao mesmo tempo protagonista que fui e pesquisador que sou. Observo sociológica e participativamente por meio do informante que é o outro que fui (MARTINS, 2008, p. 63).

Nessa memória de décadas, muitas informações perdem-se em sua irrelevância cotidiana, mas muito trabalhosas em seu mais amplo significado, preciso examinar como pesquisador e como testemunha, pois nosso mundo cotidiano é extremamente rápido e transitório. Assim, estas informações apresentam-se como fatos passados, sem muita importância no presente e, na maioria das vezes, relegadas ao esquecimento, pois são referências de um adolescente, e esta visão mais imatura, às vezes, não tem muito que dizer em um mundo regrado pela vida social madura.

ONÍVORO CULTURAL

A distância do tempo proporciona-me o recuo que preciso para juntar os fatos das inúmeras situações vividas, e agora com um olhar mais experiente, pelo imaturo que era para o maduro que sou. O tempo que me afastou destas lembranças vem agora em pequenas doses e me dou conta de que preciso decifrar os fatos, o lugar, os registros condenados ao esquecimento, pois não me imaginava trazendo tanta bagagem depois de tantos anos.

Essas memórias referem-se a fatos e lugares que aconteceram há muito tempo, mas aos poucos me vejo garoto e as informações que advêm desse momento perdem-se na irrelevância do cotidiano desse menino. No entanto, nesses lugares que parecem escavações nas várias camadas da memória, nas quais começaram minhas primeiras leituras de vida, muitas vezes destinadas ao esquecimento.

Desde criança, tive problemas de visão por ter nascido a fórceps, era estrábico e enxergava muito pouco. Desde os 4 anos de idade, fui obrigado a usar óculos e tapa-olho, o que não era muito comum e, por isto, sempre me aborrecia por causa dos apelidos que me colocavam. Não tinha um dia que não brigava ou tinha os óculos quebrados por um dos colegas, ou por causa de uma bola.

Neste pequeno preâmbulo, já podemos imaginar o que passei nos primeiros anos de escola primária e ginásio. Nunca fui de ficar na primeira fila, meu lugar sempre foi nas carteiras do fundo da sala e, com isto, a situação piorava, pois não enxergava nada do que era escrito no quadro-negro, tudo era um borrão e talvez seja por isto que tenho uma memória invejável, pois se não conseguia ver o que estava escrito, assimilava tudo o que escutava em sala de aula.

Grupo Escolar Romeu de Moraes foi a minha primeira escola. A primeira professora, Dona Lourdes, era uma extensão de minha mãe. Extremamente carinhosa, não tive dificuldade com o Caminho Suave, método pedagógico da época, em que memorizávamos as letras do alfabeto, fazendo relação fonética com os desenhos da cartilha.

No segundo ano, as coisas mudaram, era como se fôssemos adultos. Não usávamos o lápis, e sim caneta-tinteiro. Para mim, a dificuldade era ainda maior, pois Dona Laura não teve a mesma atitude de minha primeira professora, puxava tanto a minha orelha que chegou a sangrar e nunca contei para os meus pais, tinha medo que ela fizesse represálias, caso fossem reclamar na escola.

Na época, eu sabia ler e escrever, então, não precisava mais da ajuda de meu pai para isto, pois, desde pequeno ele lia todos os clássicos para mim. Já havia me mostrado o caminho e daí para a frente eu lia tudo o que estava ao meu alcance. Toda a enciclopédia que tinha em casa, *O Tesouro da Juventude, Estórias e Lendas do Brasil e Ciências em Quadrinhos* da EBAL, sendo o primeiro número de 1953, cujos assuntos eram referências e explicações científicas como: o peso da atmosfera, o vácuo, a força hidráulica, a utilização da eletricidade, o sangue, as bactérias e, assim por diante, eu os tenho até hoje. Os gibis, hoje, *Histórias em Quadrinhos*, eram lidos avidamente, os que eu mais gostava: Fantasma, Mandrake, Nick Holmes, Flash Gordon.

A educação bancária, como dizia Paulo Freire, estava instaurada em nossa escola. Tínhamos de escutar os professores em silêncio, não ousávamos olhar para o colega ao lado, os professores ficavam praticamente

acima do nível das carteiras dos alunos e passavam seu conhecimento como verdade absoluta. Não tínhamos o direito de questionar nem perguntar nada que estivesse fora do programa.

Tudo era realizado da forma mais tradicional e conservadora possível. Tudo nos era imposto, o método era repetitivo, pois tínhamos de fazer lição de casa repetindo o que havíamos escutado em classe. Nas férias, eram tantas as lições, que perdíamos dias de diversão para concluir o trabalho escolar. Era esse o método que acentuava o ensino humanístico, enciclopédico e de cultura geral.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos”, pelo educador. Quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante (FREIRE, 2010, p. 66).

A leitura, apesar da deficiência visual, sempre foi muito forte em minha vida: era e é a minha fonte de informação. Os livros que não tínhamos em casa eu os lia na biblioteca, onde podíamos ficar no salão de jogos para competir com os amigos no jogo de damas, dominó ou xadrez, mas, antes tínhamos de passar pelo menos uma hora na sala de leitura. Fazíamos isso diariamente e com prazer, pois, assim que chegávamos, éramos recebidos pela bibliotecária. A partir de uma ficha, ela já nos dava o livro que estávamos lendo para prosseguir a leitura. Quando não íamos à biblioteca, jogávamos pingue-pongue na SAVI – Sociedade Amigos da Vila Ipojuca, bairro onde nasci, que também era um ponto de encontro de todos os amigos da vizinhança.

Deliciava-me com as histórias em quadrinhos e o primeiro contato foi com os gibis que meu pai comprava que, por sinal, ainda os conservo até hoje. Era uma maneira agradável de ler e entender o conteúdo, já que sentia muita dificuldade na leitura por causa do meu problema visual.

Lembrando mais uma vez Paulo Freire, quando fala sobre o ato de estudar:

Esta atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos caracteriza o ato de estudar. [...] Não importa que o estudo seja feito no momento e no

lugar do nosso trabalho. Não importa que o estudo seja feito noutra local e noutra momento. Em qualquer caso, o estudo exige sempre esta atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos que observamos (...). Parecem óbvias as preocupações que este texto sobre o ato de estudar revela – a de combater, por exemplo, a posição ideológica, por isto mesmo nem sempre explicitada, de que só se estuda na escola. Daí que seja ela, a escola, considerada, deste ponto de vista, como a matriz do conhecimento. Fora da escolarização não há saber ou o saber que existe fora dela é tido como inferior sem que tenha nada que ver com o rigoroso saber do intelectual (FREIRE, 2009, p. 58-59).

Meu pai tinha uma escola de desenho que, primeiramente, funcionava no salão ao lado da igreja e, mais tarde, nos fundos de minha casa. Desde criança, minha presença nessas aulas era frequente e foi lá que tive contato com a sua didática. Ele sempre foi e é até hoje um professor reverenciado por muitos profissionais do ramo que passaram por lá. Nada oficial, com um método de ensino desenvolvido por ele.

A grande maioria de seus alunos era criança pobre, ou jovem drogado, ou até mesmo adultos com dificuldades. Era comum ter sempre desconhecidos dormindo na escola, pois o meu pai achava que o sujeito era uma “boa pessoa” que poderia se transformar em um artista, tirando-o das ruas, da miséria e da infelicidade aparente. Acreditava que aquelas pessoas tinham um dom, dando a elas aspiração à redenção e à salvação. Se educar é um ato político, não seria então uma atitude dessas uma revolução?

Consegui durante mais de 50 anos formar profissionais que atuaram e atuam ainda hoje como desenhistas, cenógrafos, ilustradores, diretores de arte em editoras, agências de propaganda, televisão e cinema. Em todos estes anos, dedicou-se ao desenho e à arte, achava que qualquer pessoa podia desenhar e, em função dessa máxima, dava aulas e palestras aos mais diferenciados públicos, mostrando seu método de ensino e não raro as pessoas ficavam maravilhadas. A atividade de professor está inculcada nele como uma tatuagem, tanto que nunca deixou de ter seus alunos e não raro nada deles é cobrado.

Desde o início de minha vida, não só fui incentivado a desenhar e sempre o ajudava nos vários trabalhos que fazia para os seus clientes, pois nunca trabalhou em um só lugar. Sempre desenhando para as Edições Paulinas, Editora Abril, além de trabalhar constantemente no desenvolvimento de seu método de ensino de desenho que resultou em dois livros e pequenas publicações que ele edita até hoje por conta própria.

Na Editora Abril, participou de projetos educacionais, onde tinha uma equipe de desenhistas para a elaboração do Programa Alfa, e outra de pedagogos supervisionados por Ana Maria Poppovic, que foram verdadeiros paradigmas educacionais à população de baixa renda, o Programa Alfa.

Na década de 1970, as pesquisas mostravam que quase metade das crianças da primeira série era repetente. A Editora Abril lançou um kit pensado para ensinar crianças a raciocinar. O Alfa respeitava as diferenças regionais de linguagem, com base nos resultados de uma pesquisa sobre as (...) carências culturais das crianças de nível socioeconômico muito baixo, que eram a desnutrição e a lentidão de aprendizagem. Em relação ao professor, falta de formação apropriada para ensinar as crianças; material pedagógico pobre ou inexistente (BERNARDES, 2002, p. 117).

Com o Programa Alfa, a criança aprendia a aprender, que é diferente de decorar. Percebia que aquilo serviria para a vida prática, assim, estava sendo preparada para ser um cidadão. Todo o projeto foi elaborado com a aprovação das crianças, todo e qualquer desenho tinha de passar pela aprovação delas, com a supervisão dos pedagogos. O programa trazia noções educativas às crianças de 3 a 6 anos de idade. Ensinava várias coisas como as letras, os números, as formas geométricas, as cores etc. Isso tudo acompanhado de cenas com a interação de bonecos, músicas, desenhos animados e diversão.

Enfim, quando entrei para o colegial, fui estudar à noite, já com 14 anos de idade, deveria ajudar nas despesas da casa. Entrei na Fundação Padre Anchieta TV Cultura de São Paulo. Meu pai *trabalhava lá* desde a sua fundação, pois viera da TV Cultura, que pertencia aos Diários e Emissoras Associadas, e que fora adquirida pela Fundação Padre Anchieta – Centro Paulista de Rádio e TV Educativas, em setembro de 1967, e como ele precisava de assistente, fui ajudá-lo no Departamento de Cenografia e Arte, do qual fazia parte.

É bom que se abra um parêntese, para que se possa explicar um pouco o que seja arte, já que estaremos abordando esse conceito inúmeras vezes. Existem várias definições, as mais tradicionais são a arte como fazer, como conhecer ou como exprimir. Essas diversas concepções ora se contrapõem e se excluem umas às outras ou, ao contrário, aliam-se e se combinam de várias maneiras, mas o que quero esclarecer aqui, em função de minha vida e de meu pai estar sempre rodeado de um tipo de arte, que eu diria funcional ou de utilidade, dada as nossas biografias, existe uma definição muito bem equacionada acerca de arte e utilidade, que é a seguinte:

Mas o problema é complicado pelos rigoristas da autonomia da arte, aos quais a presença de um desígnio econômico ou utilitário na obra parece comprometer irremediavelmente o seu valor artístico. Ora, contra essas abstrações é necessário reivindicar a possibilidade de que uma obra se mostre aderente a um objetivo e adaptada a uma destinação sem, por isso, sofrer menoscabo na sua qualidade artística, já que essa se amolda àquela finalidade justamente na sua realidade de arte. Tal é o caso, por exemplo, de uma obra ou de arquitetura, em que o objetivo perenético do discurso e a destinação do edifício estão assumidos de tal forma *dentro* da operação do artista, como seu estímulo, impulso, ocasião e como seu sustento, sugestão e guia que eles, longe de serem anulados ou esmagados pela exuberância e gratuidade da arte, são realizados no próprio ato que realiza a arte. De modo que arte e utilidade, de beleza e funcionalidade nascem juntas, inseparáveis e coessenciais, e a mesma arte desempenha uma função utilitária, a própria finalidade econômica transparece de uma pura forma. Então o julgamento estético só é possível por meio do utilitário, e a utilização não é completa se não vem acompanhada da satisfação estética; em suma, a fruição alcança a sua plenitude apenas na inseparável duplicidade dos aspectos estéticos e econômicos (PAREYSON, 2001, p. 54).

Em 1971, entrei no Departamento de Cenografia e Arte que tinha várias áreas abaixo dele, o chefe era José Armando Ferrara, depois havia os Departamentos de Marcenaria, de Maquinaria (onde se montavam os cenários), de Cenografia (fazia os cenários de todos os programas) e o de Arte, tradicionalmente, ligado ao de Cenografia, era um apêndice dele. Na época, o chefe do Departamento de Arte era Henrique Peres e contava com um time de desenhistas, meu pai Ismael dos Santos um deles, o espanhol Vicente Iborra Blanca, que fazia maquetes incríveis, João Borges Neves e um grupo de três assistentes.

Comecei a organizar o arquivo de referências, logo depois como assistente, montava coisas mais simples, como o visual *PK* utilizado em uma câmera fixa, tinha um tamanho específico, no qual montava os letreiros de abertura dos programas, daí em diante comecei a trabalhar com desenho, e como assistente de arte fui mostrando o meu trabalho.

Em 1970, antes de entrar no Departamento de Arte, quebrou uma máquina de fazer texto, tipo máquina de escrever com corpo bem grande, a *dália*, o predecessor do hoje chamado *teleprompter*, usada para textos corridos, tinha de escrever o que os apresentadores iam falar, era papel amarelo com caneta preta, pois é o contraste mais forte que temos, os sinais de trânsito têm essas cores por esse motivo.

Desse modo, precisava escrever com uma letra grande e bem feita para ser lida de longe pelos apresentadores durante a gravação dos pro-

gramas. Ficava lá o tempo todo que era necessário. Foi uma época em que comecei a ganhar algum dinheiro, pois o trabalho era pago à parte. Depois que a *dália* ficou pronta, o trabalho acabou. Na época, eu tinha 14 anos de idade, e como ficava lá o tempo todo, nos intervalos eu desenhava. Foi aí que viram meu trabalho e uns meses mais tarde precisaram de um assistente de arte e me convidaram para trabalhar lá.

Essa sempre foi a preocupação da TV Cultura. Entrava como assistente e crescia dentro do departamento. Eu era filho de uma pessoa importante, embora não fosse chefe, pois na época havia a preocupação do corte, normalmente, os chefes eram os primeiros a serem dispensados.

Quando Claudio Petraglia trouxe Vila Sésamo para o Brasil, precisou montar o Departamento de Animação para o programa que foi chefiado pelo Henrique Perez, do Departamento de Arte. Compraram equipamentos especiais para desenho, caneta diferenciada, materiais distintos para se fazer as animações, pois havia um manual enorme com todas as exigências para se produzir o programa feito fora dos Estados Unidos (PETRAGLIA, vídeo 228).

Um programa era gravado por dia, então, havia um processo que, embora os filmes fossem curtos, era demorado para serem feitos, porque dependiam de pós-produção, tudo era feito em filme de 35 mm. Havia também as ilustrações e, assim como eu, várias pessoas do Departamento de Arte faziam-nas para o programa. Como eu era o mais novo da turma, o meu desenho aproximava-se mais do padrão infantil que eles procuravam, muito econômicos e limpos, nunca foram rebuscados.

Tudo tinha de ser feito com cuidado, não podia fazer nada fora do contexto exigido pela produção, se você não se preocupasse com o enquadramento nem com as bordas à volta dos desenhos, a criança iria reparar exatamente naquilo que você deixou lá distraidamente, o olho da criança voltava-se para esse ponto e, por isso, o trabalho de Vila Sésamo tinha de ser impecável, mesmo que não fosse mostrado na televisão, pois havia crianças no estúdio, e elas tinham de ver um trabalho absolutamente limpo e bem feito.

Havia um equipamento que se chamava *telestrator*, era muito especial. Na época, era absolutamente revolucionário, hoje é banal, porque com qualquer computador com *touch screen* você pode fazer isto, mas estamos falando de 40 anos atrás, em que você desenhava direto em uma tela de televisão. Era muito delicado e tínhamos de usar luvas e talco para operá-lo, porque não poderia de forma alguma engordurar o vidro. As

crianças ficavam no estúdio ao vivo, eu ia desenhando nesse aparelho, e elas iam reagindo, conforme os traços que eu fazia, os personagens do programa perguntavam: O que é isto? É uma vaca? Uma planta? Um cavalo? Elas interagiam com o desenho que ia se formando na tela.

Daí surgiu o embrião do Departamento de Desenho Animado com o intuito específico de fazer animações para Vila Sésamo. Terminou o programa, o departamento foi descontinuado, mas sempre achei importante, não só eu, mas o José Mauricio Sanches que também trabalhava com a gente. Achávamos que uma televisão precisava ter um departamento de desenho animado, sempre acreditamos muito nisso, pois o Mauricio já trabalhava para alguns diretores de cinema fora da TV, e eu, para produtoras de filmes publicitários, fazendo comerciais, como *free lancer*.

Abro aqui outro parêntese para explicar como era a minha relação com as experimentações, laboratórios e a infinita vontade de ultrapassar os limites do conhecimento que eu tinha dos materiais usados na época.

Em 1981, chegou ao Brasil um equipamento de filmagem que ficou encaixotado por um ano nas dependências da TV Cultura, por questões políticas que não sei ao certo quais foram. Como se tratava de uma câmera que rodava com película, o equipamento ficou ligado ao Departamento de Cinema. Na época, o chefe era Juan Carlo Landini, argentino radicado no Brasil, professor de cinema na Faculdade de Comunicação da FAAP.

Como esse equipamento era para ser usado em filmagens de desenhos animados, e eu na época trabalhava nesse departamento, fizemos pressão junto à direção para que ele fosse montado o mais rápido possível. Para isso, foi designado José Carrari Filho, o único cinegrafista que falava inglês para atender ao técnico que viria da Inglaterra e não falava outra língua.

Diante desse fato, aproveitei a oportunidade e me aproximei do processo de montagem, até porque mesmo conhecendo equipamentos similares, já fazia muitos filmes comerciais para várias produtoras, como *free lancer*. Era uma oportunidade de ouro para saber como tirar o máximo do equipamento e, sobretudo, porque era o primeiro *table top* com movimentos controlados por um computador analógico que seria montado no Brasil.

Pela legislação da época com a regulamentação da profissão de radialista, tínhamos de trabalhar seis horas. Meu turno era das 8 às 14 horas, mas durante a montagem eu dedicava o período da tarde e boa parte da noite a esse trabalho.

Isso foi fundamental porque o Sr. Hordell, sócio da Nielson-Hordell Ltd., criador do computador analógico que citei, veio para fazer a montagem. Foi fantástico, porque esperávamos um técnico qualquer e veio, para a nossa surpresa, um dos donos da empresa fornecedora da máquina.

Foi muito interessante ver como um engenheiro eletrônico, inventor e empresário de sucesso inglês trabalhava. Foram montados dois equipamentos: um que rodava só 16 mm mais simples e todo manual e outro maior com *servomotores*, computador, projeção aérea. Enfim, o que havia de mais moderno na época para filmagens de desenhos animados, trucagens e efeitos especiais.

Na fase dos testes do equipamento, com a supervisão do Sr. Hordell, o Carrari e eu fizemos todo tipo de testes, e isso me fez aprender muito mais as teorias e as práticas que fundamentam a captação da imagem em película. Com isso, foi possível subverter o que se estava fazendo até aquele momento em termos de manipulação e composição de imagem. Como tínhamos a prerrogativa e o privilégio da experimentação, acredito que fizemos muitas coisas que, mais tarde, foram copiadas, tanto pelas outras emissoras como por produtoras de desenho animado no Brasil inteiro e que geraram muitos comentários em diversas áreas, tudo isso fruto desse período de experimentação.

Saímos do Departamento de Arte e montamos o Departamento de Desenho Animado, o que foi feito em outro lugar, fomos para o prédio do cinema, em 1977. O Mauricio era o encarregado e tínhamos além dos animadores, arte finalistas e tudo o que se precisava para fazer animação.

Tive de voltar uma época para o Departamento de Arte para fazer a gestão do *Telecurso Segundo Grau*, que estava com problemas, porque as pessoas que estavam lá, não tinham expertise da área de ensino.

Trabalhar com o Departamento Cultural não era uma coisa muito complicada, mas com o Departamento de Ensino era diferente, pois tudo o que envolvesse arte para as aulas tinha de ter um padrão de excelência, como estava sendo feito desde o princípio. Era uma comunicação absolutamente limpa, clara, pois estamos falando de televisão, então, os gráficos, os mapas, enfim, tudo o que precisava ser feito em termos visuais, para qualquer tipo de aula, precisava estar sob a minha supervisão, isto era uma exigência da Fundação Roberto Marinho, pois, nesse caso, tínhamos essa parceria, na época.

Em todos os níveis, a limpeza visual sempre foi a marca da TV Cultural. As aulas tinham um produtor e um diretor que reportavam para uma

equipe imensa de pedagogos, que foi o método criado na época, embora tivéssemos uma verba modesta, a qualidade sempre foi de excelência. O visual limpo sem os excessos de informação da televisão brasileira fomos nós que criamos, toda essa excelência saía do Departamento de Arte (FANUCHI, vídeo 267). Tudo o que saía de lá, naquele momento específico, era de minha responsabilidade.

Na TV Cultura, o mais interessante era exatamente essa prática de experimentação que todos os que trabalharam lá falam com certo orgulho. Uma época em que tudo era laboratório, tínhamos prazer em procurar o novo, porque era também interessante para a nossa carreira. Você mostrava o projeto para o produtor ou diretor do programa, ele aceitava sua proposta, e você tinha de realizar com excelência, precisava dar tudo o que tinha de experiência, mostrar sua capacidade de realização. Não dava para dizer: não deu certo! Você deveria fazer o melhor. Entre erros e acertos, sempre criávamos novos efeitos, pois a verba não era muita, então, tínhamos de tirar “leite de pedra”.

Quando fizemos a abertura de *Memórias de um Caixeiro Viajante*, era uma superprodução, uma minissérie. Esse tipo de programa você tem tempo para fazer, para pensar, para ler roteiro, para vestir os personagens do jeito que vão atuar, e o figurino deve estar definido. Tudo isso precisa correr no paralelo, pois no dia a dia a correria é a mesma, visto que a televisão precisa estar no ar por um período muito grande. Foi um trabalho muito bom e gostoso, porque tínhamos algum tempo e, portanto, podíamos elaborar mais, criar mais, tanto que fiquei uma manhã inteira filmando com o ator principal, Osmar Prado, uma sequência que precisava para fazer a abertura da novela, e ele o fez com uma paciência incrível.

Houve outro momento em que participei totalmente do projeto, inclusive na marca que foi o *Festival de Verão do Guarujá*. Na realidade, existia o grande festival que a Secretaria de Cultura promovia com a TV Cultura, o *Festival de Inverno de Campos do Jordão*, sempre transmitido pela Cultura. Daí pensou-se por que não fazer um *Festival de Verão no Guarujá*, com outro conceito e outro público.

No caso de uma abertura específica do programa intitulado *Revisão Música Erudita*, coordenado pelo Maestro Walter Lourenção, dá para se perceber como era importante trabalhar na TV Cultura, pois, para conseguirmos fazer a abertura do programa, foi feito um arranjo de uma música clássica por um dos maestros que trabalhavam na casa, o Julio Medaglia, o Lourenção ou o Carlos Castilho, não me lembro. Pedimos

para um deles fazer o movimento das mãos, como se estivesse regendo aquela parte do arranjo, enquanto ele fazia o movimento, eu filmava e depois *rotoscopiava*. Fizemos um tratamento, um efeito especial nas mãos, porque a gente não podia errar, pois, qualquer pessoa que fosse assistir ao programa e quem conhecesse música saberia o que as mãos estariam regendo. A abertura do programa recebeu uma crítica muito boa pelo crítico musical João Marcos Coelho.

Em que lugar eu encontraria, no mesmo momento, um maestro para fazer o arranjo e a regência, um cinegrafista, um fotógrafo, um desenhista e um diretor de animação que, neste caso, fui eu. Enfim, tudo o que envolve uma filmagem, estúdio, câmera etc. Eu não poderia ter feito isso em outro lugar, por conta do custo que envolveria e só na TV Cultura faria esse tipo de coisa. Tudo o que se propunha tinha sempre bons ouvidos para escutar novas propostas, a possibilidade de inovar era sempre bem-vinda, nem sempre com as condições necessárias.

Isto só poderia acontecer em uma TV pública, uma programação de nível, uma produção esmerada, uma excelência que era para o telespectador, porque era dele que vinha a verba por meio de impostos. Nós tínhamos isso bem claro. Era uma lição de cidadania o que fazíamos todos os dias, o que queríamos era manter um nível de qualidade sempre muito alto.

Esse era o clima da época, e uma coisa que todos falam em seus depoimentos no Memória Oral, da vontade que se tinha em inovar, em experimentar, em fazer laboratório. Em todos os depoimentos feitos nos vídeos no site da Fundação, as palavras experimentar, laboratório, boa vontade, reflexão, aprendizado, um lugar precioso, preocupação em buscar linguagens novas e experimentações, sem preocupação com *lbope*, sem massificação, preocupação com a criança, o adolescente e o adulto, assuntos voltados à cidadania, para a transformação do cidadão, compromisso com a sociedade, um ótimo clima de trabalho e companheirismo.

Era um lugar mágico, alguns dizem que foi a melhor fase da vida, outros que foi uma pós-graduação, eu digo que foi uma escola de vida, profissional, e mesmo começando ainda menino, foi uma universidade!

A gente sentia a vibração pelos corredores, claro que brigávamos, sempre para fazer o melhor, a gente sentia a boa vontade das pessoas, não só os ícones, mas o pessoal da técnica, os pedagogos, professores, os câmeras, fotógrafos, desenhistas, figurinistas, enfim, todo um *entourage* que atua anonimamente nos bastidores.

Uma das coisas mais importantes que a TV Cultura proporcionava a todos os que trabalhavam lá, em minha época, era a oportunidade de crescer. Pode-se ver pelas declarações das pessoas, que entravam como estagiários e logo eram fígados por um ou outro produtor ou diretor para ajudá-los em suas tarefas e de lá ou nunca saíram, ou ficavam por lá, ou se saíram não queriam ir para outra emissora, pois a experiência que havia lá, seria difícil encontrar em outro lugar.

Não era uma televisão que se importava com audiência, como é hoje em dia. A preocupação maior era criar um espírito de reflexão, fazer que as pessoas pudessem analisar melhor a sociedade onde viviam. Sempre colocou nos conteúdos matérias eminentemente educativas com modernidade e talento, sempre com o compromisso número um, que era com o cidadão, sem interesses comerciais, modelo de programação infantil com prêmios ganhos em todas as partes do mundo e vários da APCA.

A TV Cultura foi muito copiada por outras emissoras pelas suas inovações, que eram marcadas em toda a programação e me incluo nisso sem nenhum pudor, pois o que interessa é nossa história de vida e nossas preocupações éticas e de formação. Sem dúvida, esta minha formação social/profissional que tive o privilégio de ter, hoje me dou conta desse imenso legado.

Durante a minha estada na Cultura, já como diretor de animação, participei dos *I e II Cines Cursos Animação* oferecidos pelo Consulado do Canadá – *National Film Board of Canada*, em 1980 e 1981.

Nos anos seguintes, participei durante quatro meses de cursos de animação computadorizada; primeiro, pelo estúdio de Animação de *Mark Zander* de Nova York e, o segundo, pelo estúdio de animação de Tom Naud, *Introvision*, da Califórnia.

Fiz várias palestras sobre o tema, convidado pela Fundação Armando Álvares Penteado aos alunos de Estética e Comunicação de Massa e ao Núcleo de Cinema de Animação de Campinas.

Em 1984, depois de quatro anos formado em Desenho Industrial, decidi finalmente desvincular-me da televisão, mesmo com a insistência de José Armando Ferrara (vídeo 274), chefe do Departamento de Cenografia e Arte, e amigo, o mesmo a quem fui pedir uma opinião sobre o fato da faculdade de Desenho Industrial, que eu tinha optado fazer, não ter uma ligação direta com a minha profissão naquele momento. Sua resposta foi a seguinte: “O mais importante não é o que se aprende no decorrer do curso, e sim a convivência acadêmica. Ou seja, fique próximo de seus

professores e tire deles o que puder, pois, isso irá, com certeza, agregar valor à sua formação e também à sua carreira”.

Esse tipo de pensamento era uma coisa bem normal dentro da TV Cultura, o de tentar tirar o máximo de uma convivência e, por isso mesmo, fui em frente.

Foi interessante porque nesse mesmo ano, 1984 já bacharel em Desenho Industrial, comecei a dar aula no então Instituto Metodista de Ensino Superior. Isso fez que tivesse a oportunidade de continuar o trabalho de experimentação que, afinal de contas, acredito nunca terminará.

Além de cursos e participação em feiras internacionais para o conhecimento de novos materiais e tecnologias, sempre tive a consciência de conseguir, com recursos utilizados e concebidos na TV Cultura, fazer trabalhos aos meus clientes com custos mais baixos, justamente por entender e desenvolver técnicas novas como sempre fiz quando trabalhava na emissora.

Tenho uma agência de publicidade há mais de 15 anos e uma coisa de que muito me orgulho e que, de alguma forma, tem a ver com a minha formação e a minha história de vida na TV Cultura, com os trabalhos sempre feitos em comunhão com as pessoas envolvidas no processo. Desse modo de vida, desse ambiente, fiz a minha agência, e sou orgulhoso ao dizer que é uma marca de minha gestão com os meus clientes, e lá também me chamam de professor e dou conta que todo o processo dialógico vem sendo exercido desde sempre em minha vida.

A seguir retomo a experiência da TV Cultura.

FUNDAÇÃO ANCHIETA TV CULTURA DE SÃO PAULO: ESPAÇO FORMATIVO

Falar da história da Fundação Padre Anchieta TV Cultura de São Paulo é contar a história da Televisão Educativa Brasileira. Em 1967, o público paulistano tinha à disposição os canais 2, 4, 5, 7, 9 e 13, respectivamente, Cultura, Tupi, Paulista, Record, Excelsior e Bandeirantes.

Nos primeiros meses, sua transmissão era só de quatro horas diárias. Às 20h30, começava o educativo “Curso de Madureza Ginásial”.

Com a ideia do Amora, a gente fez um programa de Madureza. Havia um *gap* muito grande na educação de pessoas que tinham feito o curso primário e não fizeram o ginásio, então, havia muita gente querendo relacionar-se com isso, conseguir um diploma de ginásio para poder fazer faculdade e o curso clássico e científico na época, e a gente então estabe-

leceu isto: o Curso de Madureza, que ia em determinado horário, e com a Editora Abril, que merece esse crédito, fazia os fascículos, as pessoas assistiam as aulas pela televisão, compravam os fascículos semanalmente nas bancas e, de tempos em tempos, faziam os exames, naquele tempo com o *gap* que tinha, conseguiu aprovar quase trezentas e tantas mil pessoas que fizeram o curso de Madureza e puderam continuar os seus estudos por um trabalho que foi feito pela televisão. Isto é TV Pública também, não é TV Educativa. TV Pública abrange tudo, uma parte é TV educativa, uma parte é de formação de cidadania e outra parte de formação cultural da população (PETRAGLIA, vídeo 228).

A TV Cultura inovou na preparação de aulas e programas educativos a serem apresentados. Reuniu grandes profissionais e contratou professores universitários de alto nível. Esses preparavam o conteúdo das aulas que, em seguida, eram transformados em verdadeiros programas de televisão, apresentados por uma grande equipe de atores.

No começo de 1975, início do governo de Paulo Egidio Martins, a TV Cultura era o refúgio dos intelectuais da época. Havia a crença que a TV, como mídia, substituía a saliva da alma naquela época. Monta-se em toda a rede estadual de ensino em colégios estaduais, uma TV lacrada na cultura em todas as salas de aula, com aulas de português, inglês, aulas com começo meio e fim, com lousa, para auxiliar e complementar as aulas dentro da rede oficial de ensino. Tinha uma visão pedagógica com vários artistas dando aulas, muitos artistas surgiram dessa época. A TV Cultura cumpria uma missão de laboratório, de experimento, que nunca deveria ter abandonado, nunca tivemos a preocupação com o lobo, audiência, pois uma TV pública não deve ter essa preocupação, pode-se permitir coisas que outra pode, pode buscar linguagens, atores, experimentações, buscar experiências muito ricas. Colaborei com Walter Silveira que me pediu para colaborar com Eder Santos, videomaker excelente, 89 *Contos da Meia-Noite* foram produzidos e tinham cerca de cinco minutos. Pedi para eu fazer uma antologia de contos. Procurei dar uma visão histórica da literatura brasileira, que mostrava desde o começo do primitivo romantismo, início da prosa de ficção no Brasil, com Álvares de Azevedo até os modernos, contemporâneos experimentalistas atuais. Bem elaborado e com explicação, deu ao telespectador um contato com boa literatura, boa leitura de literatura e, além disso, uma parte criativa de cenografia (MARTINS, vídeo 246).

Muitos dos estagiários que compunham a equipe saíam da ECA-USP e da Faculdade de Jornalismo, também da USP, e ajudavam os produtores

e diretores. Lá, encontravam terreno fértil para fazer parte das experiências e novidades, e o mais importante era justamente trabalhar com os grandes profissionais da área.

A TV Cultura foi criada para ser uma TV pública focada na educação com programação eminentemente educativa, no sentido de atender a três conteúdos básicos: a educação a distância, a educação pela TV e a alfabetização de massa.

Devemos lembrar que isso aconteceu no fim dos anos 60, e a ideia básica era criar uma programação educativa para a formação do telespectador, cuidando das mensagens e conceitos dos programas. Foi criada como se fosse uma extensão da USP, tanto que alguns presidentes, como Antonio Soares Amora, eram da Faculdade de Letras da USP. Alguns estagiários que vieram da mesma universidade fizeram escola dentro da instituição.

Dentro da programação, havia tudo o que uma pessoa poderia precisar em termos de cultura em seu mais amplo aspecto: Cultura Teatral, Cultura Jornalística, Cultura Infantil, Cultura Musical, Cultura Social e Política e Cultura Esportiva.

O senso educativo imposto pela televisão era o mais marcante, todos tinham o ideal de que se estavam trabalhando lá, era porque o Brasil precisava, tinham a percepção de que faziam bem para o país, com a percepção de que algumas matérias eram essenciais para o entendimento de nossa realidade cultural e política.

Para a profissionalização de muitos que passaram por lá, foi fundamental. Assim, todos faziam o que gostavam de realizar, era sempre um grande desafio, criaram-se novos paradigmas no setor da educação, pois, na época ninguém dava aulas a distância.

Oswaldo Sangiorgi acredita que foi uma transformação total, um novo paradigma, pois aula pela TV era como um ritual de passagem, uma nova maneira de ensinar, uma transformação social em um veículo com uma potencialidade e um desafio enorme nas mãos (SANGIORGI, vídeo 255).

A geração de diretores de teatro, como Antonio Abujamra, Antunes Filho, Ademar Guerra, Augusto Boal, Fernando Faro, Zé Celso Martinez Correa, Cassiano Gabus Mendes, Flavio Rangel, acreditava na necessidade e possibilidade de esclarecer à população que país era este. Tudo feito com uma enorme cumplicidade e coragem. Antônio Abujamra (vídeo 123) diz que a TV Cultura não deveria ser copiadora das outras emissoras, e sim copiados por ela para melhorar a cabeça das pessoas neste país. Televisão é aprender-se dia a dia, o dia a dia da televisão tem que ser aprendido.

As pessoas conversavam, se encontravam, trocavam experiências, brigávamos muito também, divergências de ideias de trabalho. Naquele momento, as pessoas sabiam o que tinham que fazer, era uma coisa intuitiva, atávica, com a necessidade de estar fazendo as coisas (...) apesar da censura, apesar dos impedimentos as pessoas discutiam o país, falar sobre o Brasil era um canal que fazia as cabeças. Conseguiram fazer do veículo TV algo que não fosse simplesmente qualquer bobagem, ou puro entretenimento, tinha um compromisso. Você, agora zapeando com tantos canais à disposição, vê sobre a mesmice absurda de hoje (...). Quando você encontra uma coisa minimamente diferente, você para e a TV Cultura pode e deve fazer isso, com um campo de experimentação, não só da linguagem, do discurso, do que vai ser dito, mas também para os seus próprios funcionários, na formação desses novos profissionais (MENDES FILHO, vídeo 257).

Aprendia-se dia a dia, como a TV Educativa tinha uma necessidade social de passar os conhecimentos à população, tudo era novo, tudo era experiencial, tudo era partilhado.

O clima de todo esse entusiasmo era passado a todos os funcionários, era um esforço danado ser independente, pois a ditadura batia sempre à porta (FIGUEIREDO, vídeo 183). Sempre teve coragem de expor à nação os assuntos proibidos pelos censores, que nunca os teve na redação, mas havia um enorme painel com mais ou menos 560 itens que não poderiam ser colocados em pauta. Era um laboratório formando profissionais, pois a inquietação das pessoas sempre foi muito evidente.

Até as transmissões esportivas eram diferenciadas, pois a ideia era estimular as práticas esportivas, não como vemos nos moldes de hoje, mas, como eram transmitidas. Não se limitavam a transmitir a modalidade, divulgava a prática esportiva, inclusive, a amadora, verdadeiras aulas de história, comentando as regras, as variedades sempre visando à transmissão com senso educativo (DUARTE, vídeo 259).

Naquele momento, as pessoas intuitivamente sabiam o que estavam fazendo, era uma necessidade atávica de fazer a coisa certa. A TV começava a incomodar. Ela "fazia cabeças" como se dizia na época, as pessoas conseguiam discutir o país (MENDES, vídeo 257). Tinha um compromisso de ser diferente no campo da experimentação da linguagem não só ao público, mas também aos funcionários.

Tínhamos de ser criativos, mesmo sem muitos recursos.

Houve uma época em que nós sentimos que uma TV educativa, modesta com traço no lbope, quase sem audiência, mas que aos poucos ia se

desenvolver e construir alguma coisa, que já havia certa inveja, um olho gordo, e eu percebi isto quando surgiu Vila Sésamo, que era produzido pela TV Cultura, transmitido na Globo. Vila Sésamo foi uma grande experiência como produção, como trabalho de equipe foi muito bom, de uma qualidade que a TV Globo consagra como se fosse dela, mas modéstia à parte, nasceu na TV Cultura, a TV Cultura era uma TV limpa, ascética, os estúdios eram limpos, a maneira de fazer tudo, aquele cuidado com a fotografia, limpa, a coisa sumária, sem muito excesso, praticamente nasceu lá, a parte de visual toda nasceu praticamente no Canal 2, as produções, as grandes soluções visuais, os mapas para evitar o excesso de informação, todas essas coisas nasceram ali (FANUCHI, vídeo 267).

É com muito orgulho que ouço esta declaração de Mário Fanuchi, em minha opinião um dos homens, senão o único da televisão brasileira, que sabia fazer absolutamente tudo dentro de uma emissora. Ele veio dos Diários Associados e com a experiência de muitos anos, sabia fazer qualquer coisa dentro de uma emissora, se precisava de locutor, lá estava o Mário, redator, desenhista, produtor, enfim, um grande homem de televisão e um visionário.

Senti-me lisonjeado de ouvir o que ele falou a respeito do Departamento de Arte.

Pode-se entender o clima que era quando são ouvidos os depoimentos de todos os que participaram daquele momento: palavras como experimentação, inovação, compromisso com o cidadão, espírito experimental, novas abordagens, novas linguagens, busca diferenciada, uma universidade, condição de aperfeiçoamento, ousadia, liberdade de propor coisa nova, uma verdadeira escola de TV, cumprindo uma missão, sensação de participar de uma coisa muito importante, pioneirismo, não era o sucesso que importava, e sim a finalidade do programa, um centro de referência e pesquisa, uma linguagem nova.

Enfim, a TV Cultura foi uma lição de cidadania, no caminho dos direitos e deveres, não induzia, e sim apontava o caminho nos processos da informação e conscientização, fomentava o pensamento educativo e a formação cultural.

A convivência que se tinha na TV Cultura era com a inteligência em várias áreas. Sempre com espírito experimental e de formação. Para mim, ficou absolutamente claro, agora que estou vendo tudo com certo distanciamento, foi uma grande escola! Enfim, um padrão de excelência reconhecido mundialmente e ganhador de vários prêmios no mundo todo.

Um tipo de aprendizado que também incorporo e dou crédito à Universidade Metodista, sempre digo aos meus alunos que mais aprendo do que ensino, pois a troca de energia é muito importante na maneira mais dialógica possível com esses diversos mundos.

UM PROFESSOR INACABADO

De todo esse processo resulta uma imagem de si mesmo. À qual se confere um sentido, em resposta a uma série de questionamentos que todos devem se fazer ao longo de suas vidas: os sentidos de sua trajetória intelectual; os significados de suas escolhas pessoais e profissionais; a razão das escolhas de determinados objetos de investigação, aos quais têm dedicado parte de suas vidas; os caminhos que os levaram a ser professores e professoras; seu pertencimento de gênero e de lugar social (SOUZA, 2001, p. 12).

Embora nenhum mestre tenha me fornecido respostas ou uma visão do mundo em que pudesse colocar minhas ideias e saberes, acredito que minhas experiências anteriores registradas aqui foram suficientes para dialogar com os meus alunos e meus pares, de uma forma totalmente humana e que me mova para a valorização do ser humano. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se em uma profissão, aprender com os colegas também experientes.

Quando ingressei no Instituto Metodista de Ensino Superior para dar aula de rádio e televisão, já bacharel em Desenho Industrial, recolhi, enfim, o mel de tantas colheitas, colheita essa de todos os meus anos como diretor de desenho animado dentro de uma emissora de televisão, como diretor de cinema em minha produtora.

Analisando tudo com certa distância, vejo que minha primeira escola foi, sem dúvida, meu pai; a segunda, a Fundação Padre Anchieta e a terceira, meu aprendizado na Universidade Metodista.

Durante os anos seguintes ao meu ingresso na Universidade Metodista, a minha vida profissional fora da instituição foi mudando e se transformando para novas conquistas e que aos poucos fui introduzindo esses saberes ao meu currículo.

Depois de dar aula durante alguns anos de rádio, televisão e cinema, pelo qual fui contratado, comecei outra atividade como Diretor de Arte em agências de publicidade e, mais tarde, na minha agência como Diretor de Criação. Apesar de acompanhar até hoje toda a mudança de tecnologia em cinema e televisão, não me sentia confortável, pois minha área de atuação estava agora mais focada em Criação Publicitária.

Diante desse fato e dialogando com os meus pares, a escola, além de aceitar a minha proposta, de migrar para outra área, viu a possibilidade de, a partir dessa minha nova atuação, e com um envolvimento muito grande com os meus clientes, integrar essa experiência em salas de aula e de levar a escola até o mercado e o mercado até a escola, ou seja, a inserção do mercado dentro das salas de aula. Daí surgiu o embrião do que são os últimos semestres da Faculdade de Propaganda e Marketing da Universidade Metodista, como explico mais adiante. Sem dúvida, crédito da Universidade de aceitar novas propostas e meu de criar novos desafios, essa dinâmica é fruto de muitos diálogos e grandes aprendizados, sempre visando à incursão do formando no mercado.

Quando os alunos chegam à minha aula, às vezes, com expectativas inocentes em relação ao que vão encontrar lá fora, tento fazer pequenas revoluções, pequenas guerrilhas, onde o alvo principal é aprender a pensar, não é acumular conhecimentos, é aprender a pensar, aprender a apreender, é fazer história. Eu aprendi com minha história. Este artigo é o diálogo que tive com o mundo, com a minha história, com os meus pares, com os meus professores de fato e de direito.

Como dizia Paulo Freire (2009), a importância do ato de ler a vida, ler os fatos que marcaram minha formação é muito importante. Consigo ler o quanto foi importante conviver com todos esses profissionais que me ajudaram a fazer carreira, a conviver com confrontos diários para a realização de um trabalho de qualidade.

Agora sei o porquê de minha exigência com meus alunos, exijo qualidade, material bem feito, meu nível de exigência sempre foi o de fazer o melhor, pois mesmo sem condições materiais, você pode fazer o máximo. Para ensinar com qualidade, precisamos dominar a qualidade e, como vimos, também não depende de dinheiro, e sim de vontade.

Há quase uma década introduzimos na Faculdade de Comunicação da Universidade Metodista a prática que está dando bons frutos no decorrer de todos estes anos, é a inserção do mercado dentro das salas de aula.

Toda vez que se iniciava o 7º. semestre, nós, professores e coordenadores, tanto de projeto como do curso, buscávamos uma categoria de produto ou serviço que seria trabalhada naquele semestre, visando a uma preparação para o 8º., que viria a seguir e que seria o Trabalho de Conclusão de Curso.

Em determinado momento, resolvemos tentar fazer que as empresas “emprestassem” seus produtos para os alunos exercitarem com a presença

do “cliente real”, ou seja, traríamos os diretores de marketing, gerentes de produto para passar um *briefing* aos alunos e, no final do semestre retornariam para avaliar os melhores trabalhos. Toda a construção do projeto é orientada por um grupo de professores, que respondem por setores da campanha e da avaliação.

Como o corpo docente dos dois últimos semestres é composto em sua maioria por professores que atuam no mercado, conseguimos trazer para o curso um leque muito interessante de clientes para fazer que nossos alunos que ainda não têm contato com a realidade do mercado possam sentir de uma forma mais consistente a relação cliente/agência, passando por situações muito próximas do que acontece em uma empresa.

Além disso, como os professores trabalham em conjunto e como a troca de informações é fundamental, o crescimento coletivo do corpo docente é bastante consistente.

A fórmula foi um sucesso e acredito que a cada ano conseguimos mais entrosamento entre mercado e escola em função da repercussão dessa atividade entre outras escolas de comunicação, pois, com base nos casos práticos, conseguimos mobilizar conhecimentos teóricos.

É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São essas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 30).

Isso se reflete em nosso processo de aprendizagem, no qual temos, além da teoria e da prática, também as histórias de vida, pois como professor não basta ter determinado conhecimento se não compreendemos sua dimensão. Nos confrontos diários para a realização de um trabalho de qualidade é que tentamos melhorar a visão do formando para uma realidade extracurricular, a realidade que vão enfrentar assim que saírem dos portões da universidade.

Tento mostrar aos meus alunos que, o que ele está aprendendo, é um legado seu, ele precisa perceber que as minhas exigências vão ter sentido em sua vida profissional, ele não pode resistir a essas aprendizagens, ele só aprende quando quer e quando vê um sentido nessas exigências (GADOTTI, 2008, p. 59).

Dou-me conta que, diante destes 27 anos de magistério, ainda estou aprendendo. Aprendendo com as novas tecnologias, aprendendo com a convivência acadêmica, pois a experiência coletiva é maior somando todas as vivências individuais, aprendendo com os meus alunos que estão

sempre trazendo novidades comportamentais, sociais e culturais, porque senão seremos engolidos pelo tempo.

Como professor, tenho necessariamente de ser um mau implantador das ideias dos outros, como diz Gadotti (2008, p. 45). E é ótimo que assim seja, porque devemos ser autônomos, devemos saber o que naquele momento o aluno precisa. Não se pode tirar uma resposta de uma orelha de livro, a gente precisa escutar. Temos de ter ouvidos e olhos antenados nas posturas dos alunos, eles vêm com dúvidas que não se enquadram em qualquer manual.

Concluo que nessa relação dialógica com o mundo, com seus contrários, suas dúvidas, desafios, esperanças, com pensamentos antagônicos fui criando minha história. Esta reflexão me fez e me faz sentir um ser inacabado, um professor inacabado, pois todas as épocas de minha vida não foram nem são estanques, não ficaram petrificadas no tempo, elas dialogam tendo uma dinâmica, uma continuidade e fazendo de minha história de vida uma relação permanente com novas realidades, com novas sensibilidades, instituições e ideias.

Diante desta visão percebida e desta práxis, tenho-me como um professor sempre inacabado.

REFERÊNCIAS

ABUJAMRA, Antônio. **Memória Oral Cultura**. Disponível em < http://www.memoriaoral.com.br/video/?midia_id=123.> Acessado em 20 maio 2011.

ANDREATO, Elifas. **Brasil Almanaque de Cultura Popular**. São Paulo: 2008, ano 10, n. 115, nov. 2008. Disponível em < <http://issuu.com/almanaque/docs/novembro2008>.> Acessado em 24 maio 2011.

ANDREATO, Elifas. **Museu da Pessoa**. Disponível em < http://www.museudapessoa.net/MuseuVirtual/hmdepoente/depoimentoDepoente.do?action=ver&forward=HOME_DEPOIMENTO_VER_GERAL&idDepoenteHome=17232&key=10383&pager.offset=9&tipo.> Acessado em 25 maio 2011.

BARBEIRO, Heródoto. **Memória Oral Cultura**. Disponível em < http://www.memoriaoral.com.br/video/?midia_id=262.> Acessado em 20 maio 2011.

BERNARDES, Vania Aparecida Martins. **Cadernos de História da Educação**. V. 1, n. 1, jan./dez. 2002. Disponível em < <http://WWW.seer.ufu.br/index.php/article/viewFile/318/311>.> Acessado em 14 abril 2011.

BRIGUET, Paulo. **Jornal de Londrina**. Londrina: 24 jan. 2010. Disponível em < <http://www.jornaldelondrina.com.br/online/conteudo.phtml?tl=1&id=966852&tit=O-menino-de-Rolandia-que-virou-artista-famoso>.> Acessado em 24 maio 2011.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Autobiografias, Pesquisa Histórico-Sociológica e Educação**. Disponível em < <http://metodistasp.eduead.com.br/eduead/file.php/352/Tex>

tos_-_Educacao_e_Linguagem_-_Memorias_na_Educacao_Arquivo_/Autobiog_USP_2005-2.pdf.> Acessado em 10 janeiro 2011.

DUARTE, Orlando. **Memória Oral Cultura**. Disponível em < http://www.memoriaoral.com.br/video/?midia_id=259.> Acessado em 20 maio 2011.

FANUCHI, Mário. **Memória Oral Cultura**. Disponível em < http://www.memoriaoral.com.br/video/?midia_id=267.> Acessado em 20 maio 2011.

FERRARA, José Armando. **Memória Oral Cultura**. Disponível em < http://www.memoriaoral.com.br/video/?midia_id=274.> Acessado em 20 maio 2011.

FIGUEIREDO, Armando. **Memória Oral Cultura**. Disponível em < http://www.memoriaoral.com.br/video/?midia_id=183.> Acessado em 20 maio 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo. Paz e Terra. 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo. Cortez. 2009.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Ed, L. 2008.

JORDÃO, Fernando Pacheco. <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=265TVQ001>

MARTINS, Fernando Barros. **Memória Oral Cultura**. Disponível em < http://www.memoriaoral.com.br/video/?midia_id=246.> Acessado em 20 maio 2011.

MARTINS, José de Souza. **A aparição do demônio na fábrica: Origens sociais do Eu dividido no subúrbio operário**. São Paulo: Editora 34. 2008.

MEMÓRIA Oral. Disponível em < <http://www.memoriaoral.com.br/video>.> Acessado em 22 abril 2011.

MENDES, Oswaldo. **Memória Oral Cultura**. Disponível em < http://www.memoriaoral.com.br/video/?midia_id=257.> Acessado em 20 maio 2011.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa. 2009.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

PETRAGLIA, Claudio. **Memória Oral Cultura**. Disponível em < http://www.memoriaoral.com.br/video/?midia_id=228.> Acessado em 20 maio 2011.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como Gênero**. São Paulo: Educ, Projeto História, 22, junho 2001.

SANGIORGI, Oswaldo. **Memória Oral Cultura**. Disponível em < http://www.memoriaoral.com.br/video/?midia_id=255.> Acessado em 20 maio 2011.

SOUZA, Cynthia Pereira de. **Percursos de formação nas memórias de docentes universitários: análise comparada**. Disponível em http://metodistasp.eduead.com.br/eduead/file.php/352/Textos_-_Educacao_e_Linguagem_-_Memorias_na_Educacao_Arquivo_/Texto_Cynthia.pdf. >Acessado em 10 janeiro 2011.

TV Cultura: Disponível em <<http://www2.tvcultura.com.br/fpa/> - Linha do Tempo. > Acessado em 20 maio 2011.

EXTENSÃO: IDEIAS DE HUMANIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Vitor Gustavo da Silva

RESUMO

Por intermédio do relato de experiências, este artigo visa a uma reflexão a respeito das contribuições da extensão universitária na prática docente e possíveis contribuições para uma relação bilateral e dialógica, permeadas por ideais de humanização e democratização do conhecimento na sociedade. Foi resgatada a concepção de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, a fim de compreender o papel da extensão no contexto da universidade brasileira. Em seguida, buscou-se reconhecer os ideais motivacionais da prática docente à luz de Paulo Freire, que contribuem para a sua capacitação continuada associada às necessidades do aluno e do mercado de trabalho, e, a aplicação adaptada dos conhecimentos ensinados e pesquisados na universidade. Esclarecidos os conceitos de extensão e da prática docente, podem ser identificados os benefícios que a associação do ensino, da pesquisa e da extensão traz para a emancipação dos alunos envolvidos diretamente no papel de coautores do projeto, a capacitação do aluno com experiência agregadora, a sua formação profissional, o socorro nas necessidades da comunidade para resolver ou minimizar impactos de problemas que afetam a região, o crescimento dos docentes frente a novos conhecimentos enriquecidos pela vivência prática, que resulta em pesquisas para a constatação de teorias para o ensino e futuras publicações acadêmicas. A pesquisa compartilha a experiência vivenciada no projeto de extensão "Redes de Gestão e Serviços para uma Economia Solidária", suas ações, os resultados e as contribuições deixadas pela Universidade Metodista de São Paulo à comunidade do bairro Montanhão, em São Bernardo do Campo. Neste sentido, verificou que a universidade cumpre com o seu papel perante a sociedade na democratização dos conhecimentos acumulados por ela na figura dos docentes vinculados à instituição.

Palavras-chave: Extensão; prática docente; humanização; democratização do conhecimento.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é fomentar as contribuições da prática docente em projetos de extensão junto à comunidade local, por meio da disseminação dos conhecimentos detidos e produzidos nas instituições de ensino superior brasileiras, como rica fonte de humanização e democratização do conhecimento.

A partir deste artigo, espera-se identificar qual é, ou quais são os benefícios da participação docente, por meio da universidade, do ensino, da pesquisa e da extensão para a apropriação de saberes e emancipação de alunos e comunidades envolvidos em projetos de extensão na comunidade local.

Hipoteticamente, os ideais docentes de humanização e a transformação da sociedade pelo conhecimento, somados às aspirações institucionais das universidades, podem ser percebidos em projetos de extensão com objetivos claros de repensar os conhecimentos acumulados e produzir novas pesquisas que tenham valor, que possuam relevância e aplicabilidade na sociedade.

O artigo tem como base o projeto de extensão “Redes de Gestão e Serviços para uma Economia Solidária”, realizado no período de 2009 a 2011, na comunidade Montanhão, em São Bernardo do Campo, e visa promover a excelência na atuação docente e discente no pleno desenvolvimento de seu papel perante a sociedade, instituições de ensino e Estado.

CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

O termo e as práticas de extensão universitária são originados na Europa, século XVIII, com a preocupação de que o conhecimento alcançasse as comunidades rurais, classes mais pobres e sem acesso à educação, consideradas lócus da ignorância e a universidade o lócus do saber, objetivavam, as universidades, levar os saberes acumulados a estes. Nos EUA, a aplicação da extensão caracterizou-se em ações mais assistencialistas, prestando serviços às comunidades carentes.

No Brasil, os registros de ações extensionistas são a partir de 1921. Seu reconhecimento foi firmado nos artigos 205 e 207 da constituição brasileira de 1988, que garantem o direito e o acesso à educação por ações diretas do Estado e pela iniciativa da sociedade, objetivando o desenvolvimento das pessoas, a capacitação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

“As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

É encontrado também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no artigo 52.º, que “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, popularmente conhecido também como o tripé ou pilares da educação, orienta as universidades para uma questão existencial, que o ensino precisa da pesquisa, a pesquisa da extensão e a extensão do ensino, como um círculo infinito de correlação e dependência existencial.

Andrade e Moita (2009, p. 5) declaram ser a indissociabilidade “um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético”.

Temos então que as universidades, para existirem, têm no seu contexto sócio-educacional a obrigação de promover educação, incentivar a pesquisa e exercer a extensão para completar o ciclo do conhecimento.

O artigo 53 da LDB (1996) assegura às universidades sua autonomia para estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão.

Outra iniciativa que coopera para o debate sobre os desafios da integração social e acadêmica é o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX), fundado em 1987. Seus princípios fazem crer que a extensão integra os vários setores da sociedade e a universidade voltados para os interesses comuns à população brasileira. “Esta relação dialógica é marcada pela ação de mão dupla, de troca de saberes, e de superação do discurso de hegemonia acadêmica, cujas ações são caracterizadas pelo seu caráter interdisciplinar...”, presente a indissociabilidade essa articulação dos saberes é essencial para a formação de um profissional cidadão. O FORPROEX mantém o papel de interlocutor entre o Estado e outros setores da sociedade, busca aprofundar os debates considerando a importância da extensão para a sociedade e as universidades.

Por meio do Decreto 6.495, de 30 de junho de 2008, foi criado o Programa de Extensão Universitária – PROEXT, destinado a apoiar instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de projetos de extensão universitária, com vistas a ampliar sua interação com a

sociedade. O programa é de responsabilidade do MEC (Ministério da Educação) e visa fortalecer a institucionalização da extensão no âmbito das instituições federais e estaduais de ensino superior.

O PROEXT (2011), orientado pelo princípio da indissociabilidade, traz consigo a definição de extensão como “o processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade”. Seus objetivos são:

- Centralizar e racionalizar as ações de apoio à extensão universitária desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação;
- Dotar as instituições públicas de ensino superior de melhores condições de gestão das atividades acadêmicas de extensão, permitindo planejamento de longo prazo;
- Potencializar e ampliar os patamares de qualidade das ações de extensão, projetando-as para a sociedade e contribuindo para o alcance da missão das instituições públicas de ensino superior;
- Fomentar programas e projetos de extensão que contribuam para o fortalecimento de políticas públicas;
- Estimular o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior;
- Contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares;
- Propiciar a democratização e a difusão do conhecimento acadêmico; e
- Fomentar o estreitamento dos vínculos entre as instituições de ensino superior e as comunidades populares do entorno.

O documento do Ministério da Educação (2010), Resumo técnico: Censo da Educação Superior de 2009, que contou com a participação de 2.314 IES (instituições de ensino superior), apresentou um salto no número de IES do ano 2000 a 2009, sendo registradas em 2000, 1.004 instituições particulares, já em 2009, esse número sobe para 2.069, as IES públicas em 2000 contavam com 176 unidades elevando esse número para 245 em 2009. Em suma, percebe-se um crescimento de quase 4% nas instituições públicas e crescimento de 206% nas instituições privadas, que correspondem a 89,4% do total de IES em 2009.

De acordo com o censo, das 2.314 IES, apenas 185 são universidades. Apenas 8% de todas as IES classificam-se dentro do compromisso

da indissociabilidade, isto porque a natureza da organização acadêmica determina sua capacidade, maturidade e autonomia para o pleno desenvolvimento da indissociabilidade.

Cabe destacar que IES de natureza diferente de universidade, como centros universitários, faculdades integradas e faculdades não recebem a obrigatoriedade de extensão e pesquisa. Assim, há poucas IES potencialmente envolvidas com pesquisa e extensão, por ser uma obrigatoriedade das universidades, o que diminui sua expressividade e abrangência no cenário nacional brasileiro.

Considerando que a extensão universitária brasileira foi regulamentada na constituição de 1988, não se teve nem três décadas de políticas públicas para amadurecer seus conceitos e práticas. Muitas iniciativas foram tomadas mesmo antes de sua regulamentação, e muito mais após seu reconhecimento como fundamento da educação universitária.

ENSINAR PARA HUMANIZAR E EMANCIPAR

Em minha trajetória acadêmica, estudei com professores que demonstraram os mais diferentes interesses e motivações para estarem em sala de aula ensinando ou transmitindo conhecimento – quero usar este termo “transmissão de conhecimento” para destacar o que não é ensinar do ponto de vista freiriano da dialogicidade.

Entre eles, encontrei professores visionários, que não podíamos acompanhar seus pensamentos, apaixonados pelo que nos ensinavam, crenças a tal modo que até os tachávamos de loucos e de utópicos. Com o passar do tempo, percebi que eles eram sim utópicos, mas não loucos como pensávamos em nossa imaturidade.

Os professores-transmissores de conhecimento mantinham uma postura comum entre eles. Pouco preocupados com o resultado daquela experiência educativa, os alunos eram meros ouvintes, isso quando ouviam, e não se importavam se de fato eram ouvidos por eles. Se aquele conhecimento pouco agregaria aos alunos, em nada afetava sua postura de transmissor do conhecimento.

Lembro-me de uma aula de TGA (teoria geral da administração), onde o professor discursava num tom brando, como se estivesse falando consigo mesmo, diante de um espelho estático, enquanto quase que a totalidade da turma conversava entre si, de costa para ele, apenas eu e mais poucos colegas tentávamos ouvi-lo na esperança de absorver algo proveitoso. O professor simplesmente transmitiu o seu conteúdo até o

final do semestre, quem quisesse ouvi-lo que sentasse o mais próximo dele, pois nada mudaria a sua postura diante da sala.

Essa reconstrução de memórias me faz refletir nos ideais que esses dois grupos de professores levavam consigo para dentro da sala de aula. Qual era o compromisso deles para com quem educavam? O que deixaram para a sociedade na formação destes? O que “roubaram” do alunado negligenciando suas responsabilidades de contribuir para humanizar e emancipá-los a viver em sociedade? Que tipo de profissionais ajudou a formar? O que é ser educador, ou para quê ser educador?

Santos Neto (2004, p. 54) diz que “a educação é o processo pelo qual o sujeito produz-se a si mesmo”. E mais, “O educador é, pois, aquele que, estando se constituindo como sujeito, se dispõe a auxiliar o outro, o educando, na tarefa de construção dele mesmo”, isto é, ao participar da construção de outro sujeito, estamos por construir a nós mesmos. Seu entendimento segue as ideias de Paulo Freire e Bernard Charlot,¹ ao definir esse sujeito homem como “estando se construindo”, portanto, um sujeito inacabado, aberto para transformar-se mediante suas aspirações, ao meio em que vive e se relaciona com seres da mesma espécie, que sente o mundo e o interpreta, como ser social “que tem uma história, se constrói na história e constrói história”, que, para construir a sua maneira de ser, precisa aprender.

Na obra de Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1987), entendo que a dialogicidade somente existe numa relação de paridade, que, ambos, quem fala e quem se cala para ouvir, se põem em igualdade. Quem cala também comunica, pois faz parte do processo de comunicação o ouvir. Esse silenciar acontece nos dois sentidos para termos um diálogo.

Freire (1987, p. 45) diz “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo”. Esse pensamento vai a uma dimensão mais profunda para definir o que é o diálogo, ressalta sentimentos e concepções estruturais de ser humano, de ser gente que se importa com o seu próximo.

Díálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no

¹ Bernard Charlot – doutor em ciências humanas e pesquisador pelo CNPq. Dedicou-se ao estudo das relações com o saber, principalmente a relação dos alunos de classes populares com o saber escolar. Autor do livro: *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, 2000.

outro, nem tampouco tornar-se simples a troca da idéia a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

É difícil para eu desassociar a concepção de educação e de educador da figura de Paulo Freire, suas palavras possuem maior profundidade e significâncias do que a simples escrita pode transmitir em seus livros.

Na opinião de Matias-Pereira (2008, p. 45) “O esforço para assimilar o imenso volume de informações que circulam por todos os meios fez com que estudar deixasse de ser uma fase na vida das pessoas para se tornar um processo continuado”. Não condiz com o papel do professor abandonar a pesquisa e deixar de estudar após a obtenção de uma titulação que lhe possibilitou o mérito de ser docente. A educação deve ser continuada.

Moraes (1998, p. 6) nos confronta com a seguinte indagação “O que é um professor que não está constantemente investigando e informando-se a respeito de problemas e novidades de sua disciplina (inclusive dos métodos alternativos que têm sido utilizados para o ensino dessa disciplina)?” E critica ser muito provável que esse professor também não ensine bem, e, voltando o foco para a universidade, a universidade que não produz pesquisas não ensina bem, tampouco produzirá extensão de boa qualidade.

Demo² (2006) concorda com a crítica de Moraes (1998), ao afirmar que a “aprendizagem do professor tem que ser profissional, porque ele é profissional da aprendizagem; precisa, pois, estudar profissionalmente, como parte mais decisiva de sua profissão; quem não estuda, não tem aula para dar”. E mais, “professores que não lêem, estudam, elaboram, pesquisam, não cumprem a condição *sine qua non* de um professor minimamente adequado. Não sabem aprender e, por decorrência, não fazem o aluno aprender”.

Demo (2006) e Moraes (1998) são incisivos quanto à formação do professor não ser amadora, ser continuada, não ser desatualizada, fora de contexto por conta das constantes mudanças que vivemos em todos os âmbitos sociais. A teoria deve ser adequada à realidade da situação específica a qual se procura aplicá-la, uma vez que as práticas e estudos que originaram a teoria correspondiam à outra realidade, outro momento

² Pedro Demo – Doutor em Sociologia – Universität Des Saarlandes/Alemanha (1971). Professor titular aposentado da Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia. Trabalha com Metodologia Científica, no contexto da Teoria Crítica e Pesquisa Qualitativa. Pesquisa principalmente a questão da aprendizagem nas escolas públicas, por conta dos desafios da cidadania popular.

histórico, outra sociedade e tantas outras variáveis que a teoria contingencial da administração busca esclarecer para a superação de paradigmas e o sucesso da gestão.

Segundo Demo (2006), uma vez que o professor está alienado às necessidades da sociedade e às práticas do mercado, é difícil adequar os conteúdos que domina de forma que venha culminar em ações de prática para os alunos e ao encontro das necessidades deles. O professor perde o tato com o mundo real pouco a pouco quando deixa de estudar e pesquisar.

Aluno e professor, emancipam-se por se colocarem na condição de sujeitos ativos. Demo (2006) reconhece que “a mente humana não só percebe significados, principalmente cria e recria significados, manipulando símbolos não apenas na dimensão sintática [...] mas sobretudo na dimensão semântica, complexa, não-linear”.

Desenvolver esse poder semântico de associação e adaptação diferencia o homem da máquina. O conhecimento humaniza o sujeito, educador e educando, quando ele reconhece na experiência da construção do conhecimento a sua própria trajetória na História. Martins (2008) considera que a função básica do processo educativo é a humanização plena.

UMA CONVERSA ENTRE A EXTENSÃO E A PRÁTICA DOCENTE

O compromisso da universidade com a educação, segundo Severino³ (2002), origina-se na existência sociopolítica da solidariedade intrínseca no ser humano, uma vez que a própria dignidade humana exige que se garanta os mesmos direitos e acessos aos bens naturais, sociais e culturais a todos.

Nós, humanos, nos constituímos como tais, pela nossa prática real. Nossa existência histórica e concreta só se efetiva mediante um contínuo processo de agir. Somos o que somos mediante a ação. É na e pela prática que as coisas humanas acontecem, que a história se faz e que o próprio homem vai se fazendo humano (SEVERINO, 2002).

Como força motriz, a universidade deve prever em sua trajetória ações que resultem na afirmação da garantia da apropriação desses bens pela sociedade. Contudo, no contexto de nossa realidade, e segundo

³ Antonio Joaquim Severino – Doutor em Filosofia. Professor titular, aposentado, de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP.

Severino (2011), as estruturas sociais, econômicas e culturais, ainda são desiguais e estão impregnadas por forças de opressão e alienação cultivada na sociedade, de degradação e de dominação nas relações de trabalho antagônicas à dignidade humana, portanto, desumanas.

Essa responsabilidade não pode ser ignorada, nem negligenciada ou fazer de conta que faz sem antes refletir a profundidade arraigada no compromisso existencial da universidade, e, portanto, não se pode cumprir com o seu papel de forma plena e estender o ensino e a pesquisa à sociedade. Seu compromisso é com a humanidade. De ser humanos e fazer ser humano na formação do indivíduo inacabado, como refletimos neste texto.

Isto posto, a prática docente reflete a prática institucional. Seu compromisso e seu envolvimento com as políticas educacionais, com os projetos pedagógicos, projetos de extensão e de pesquisa dependerão dessa clarificação do papel da universidade constituída por docentes, como agentes de transformação social que idealizam uma sociedade menos excludente.

Na ação prática da extensão, o resultado esperado é uma relação bilateral contributiva. Nenhuma ação extensionista deve ser um processo unilateral, como quem simplesmente informa algo a alguém.

Deve existir igualdade entre os pares, reconhecimento de que os saberes que ambos possuem, apesar de diferentes, são valiosos e quem poderia julgar a preciosidade daquele conhecimento para o seu contexto social e suas necessidades, o quanto valem esses conhecimentos que permitiram sua subsistência e, por que também não dizer, o seu sucesso para a superação das dificuldades, sejam elas sociais, econômicas ou culturais.

O educando nesse caso não é o objeto de estudo, ele está mais para protagonista ou coautor do conhecimento a ser gerado, por meio de novas práticas elaboradas ou adaptadas à sua realidade. Freire (1971) diz ser necessário que nessa situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes mediatizados, mediados pelo conhecimento por meio do objeto cognoscível que buscam conhecer.

Reconhecemos que a simples presença de objetos novos, de uma nova técnica, de uma forma diferente de proceder, em uma comunidade, provoca atitudes que podem ser de desconfiança, de recusa, total ou parcial, como de aceitação também (FREIRE, 1971, p. 32).

Nestas palavras de Freire (1971) cabe afirmar que a postura adotada pelo docente terá impacto direto tanto na aceitação da ação extensionista

pelo estudando/comunidade como na sua rejeição. Freire (1987, p. 45) diz que “não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade [...]” “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?”

O professor não pode deixar enredar-se na presunção de que sabe tudo ou o suficiente para não continuar estudando. Quando Freire (1971, p. 25) diz “para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais”, parece fazer um trocadilho ao dizer que educar e educar-se é prática daqueles que reconhecem que pouco sabem, mas pode saber mais com aqueles que pensam que pouco sabem – normalmente consideram que não sabem nada.

Com isso, naturalmente, insistimos que a extensão não seja tratada como uma tarefa compulsória, mas antes, à semelhança do que ocorre com a pesquisa, uma atividade que decorre naturalmente desse compromisso social de uma instituição orientada pela superação das distâncias entre os saberes científico e popular (ANDRADE e MOITA, 2009, p. 5).

Devemos reconhecer o poder de transformação social das ações de extensão, uma vez que se democratiza conhecimento, insere os indivíduos na vivência social e transforma a sua realidade. A ação extensionista democratiza o conhecimento produzido pela humanidade para a humanidade. Não entrarei no mérito da educação bancária, da comercialização do conhecimento irresponsável em prol do lucro máximo de poucos.

É preciso resgatar ou despertar a consciência no leitor, por meio de boas práticas e ideais docentes de humanização e democratização do conhecimento para uma sociedade melhor.

Se repensarmos no princípio da indissociabilidade diante da responsabilidade social que a universidade possui, perceberemos que não há maior valor para o ensino do que para a pesquisa ou para a extensão, os três pilares da educação são iguais em valor. Romero (2004, p. 3) afirma que a singularidade da extensão pode ser encontrada na busca pela democratização do conhecimento produzido e ensinado nas universidades “...e, ao mesmo tempo, possibilitar que a mesma atendesse às demandas mais urgentes da população, e sua tarefa seria a de realizar a crítica e a reconstrução de uma sociedade mais justa”. Dias (2009) concorda com essas palavras, ao afirmar que o princípio da indissociabilidade é fundamental para as práticas acadêmicas e que quando bem articulados – ensino, pesquisa e extensão – resultam em significativas mudanças no processo de ensino e aprendizagem, tanto no educando como no educador, que

se constituem protagonistas do ato de aprender, de ensinar e de formar cidadãos. Ao articular ensino, pesquisa e extensão com a interação da sociedade, é possível a associação entre a teoria e a prática, a democratização do conhecimento e o retorno desse conhecimento acumulado, repensado e testado, a universidade.

Esse conhecimento acumulado, repensado e testado, fomenta a produção científica na universidade, assim, compartilha novas percepções e experimentos vivenciados por aqueles que estiveram envolvidos em projetos de extensão. A publicação gera uma reação em cadeia, que alimenta outras pesquisas e produz novos caminhos para o conhecimento. Castro (2004, p. 2) diz que “o conhecimento produzido não é, em nenhum momento, neutro e deve ser pensado em concomitância com suas consequências para que os caminhos possam ser reformulados”.

A extensão trabalha no sentido de transformação social. Não existe receita e depende basicamente de professores e alunos dispostos, de gestões que estimulem a prática mais integrada, que valorizem o aprender a ser e conviver. É necessário financiamento sim, são necessárias condições de infraestrutura mínimas para o encontro dos sujeitos das propostas. Ou seja, é preciso um maior compromisso da instituição para melhor efetivação das atividades. Se é tarefa da universidade contribuir para a formação do homem ao invés de produzir recurso humano, outros valores deverão ser defendidos na instituição (CASTRO, 2004, p. 14).

A EXPERIÊNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – O PROJETO FAGES

...conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (FREIRE, 1971, p. 36).

Neste capítulo, descreverei a minha experiência vivenciada no projeto de extensão em que estou envolvido.

A Faculdade de Gestão e Serviços (FAGES), da Universidade Metodista de São Paulo, na busca de cumprir com o papel de agente ativo de transformação social, insere em suas atividades a extensão universitária para integrar os alunos e professores de diferentes cursos oferecidos na instituição, para a expansão do crescimento profissional e acadêmico

por meio do projeto "Redes de Gestão e Serviços para uma Comunidade Solidária". O lócus de atuação e experiência desse projeto é a comunidade "Montanhão", localizada na periferia do município de São Bernardo do Campo, região do Grande ABC Paulista.

Bernardes e Gattai (2011, p. 259) indicam a pesquisa realizada pelo Instituto Fernand Braudel intitulada "A Democratização do Consumo", que há novos comportamentos de consumo das classes C e D, impulsionado pelo recurso obtido internamente ao bairro Montanhão. "Destaca-se dessa forma um ciclo econômico e produtivo no interior dessas comunidades que podem ser impulsionados se associado à linguagem cooperativa, o fomento dos negócios responsáveis e a formação humana e tecnológica."

Segundo dados da prefeitura do município, o bairro é um dos mais populosos e abriga cerca de 126,5 mil habitantes. Bernardes e Gattai (2011) apontam dados interessantes, onde 20,4% dos chefes de família não possuem renda; 44,22% dos chefes de família têm renda abaixo de até dois salários mínimos; 26% da população do bairro, por volta de 29.200 habitantes, são jovens na faixa etária de 15 a 29 anos que estão sub e/ou desempregados.

No diagnóstico da violência e criminalidade em São Bernardo do Campo, do Instituto Sou da Paz, a região do Montanhão é apontada como uma das mais violentas, com preocupantes índices de crimes e mortes.

Sem dúvida, a região do Montanhão possui um cenário preocupante, que requer ações imediatas do governo e mobilizações da população para transformar essa realidade.

O programa interdisciplinar, criado em agosto de 2009, conta com a parceria da Associação de Promoção Humana e Resgate da Cidadania Padre Leo Commissari, presente nas periferias da cidade de São Bernardo do Campo com a missão de resgate da dignidade humana por meio de instrução educacional, cultural, lazer e formação profissional, a fim de contribuir para a geração de trabalho e autossustento dos indivíduos, ora excluídos socialmente do mercado de trabalho e sem acesso à educação ou outras oportunidades de mudança. A Associação Padre Leo organiza alguns empreendimentos em rede e desenvolve ações de incubação de empreendimentos e cooperativas, orientada por princípios de economia solidária. Diante das necessidades da comunidade e das dificuldades encontradas pela Associação Padre Leo, o projeto de extensão vem ao seu encontro a somar na perspectiva de contribuir para os ideais de transformação e inclusão social e fomento à comunidade solidária.

As universidades, de modo geral, exercem importante papel na construção e apoio às iniciativas de transformação social, diretas ou por meio de parcerias com instituições comunitárias. Com sua predisposição ao ensino, a pesquisa e a extensão, podem contribuir com a assistência tecnológica, pesquisa e elaboração de novas alternativas desenvolvidas para o atendimento das necessidades da comunidade. Esse contribuir se dá com o envolvimento de profissionais, professores e alunos que, diante das necessidades e dificuldades, agem com proatividade no compartilhar dos conhecimentos acumulados, suas experiências de vida e na pesquisa de outras possibilidades de ações que contribuam para a emancipação dos indivíduos.

Anteriormente, falamos da importância de se vivenciar essas experiências no ambiente em que acontecem e com o envolvimento de professores e alunos, como rica fonte de crescimento no processo de formação cidadã e profissional, assim, democratiza o conhecimento, humaniza e emancipa pessoas.

As ações de extensão estão fundamentadas pelo projeto político pedagógico da Metodista. Hoje, está filiada ao Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias e participa do Fórum Municipal de Economia Solidária no ABC, por meio destes contribui com as discussões que podem gerar políticas públicas que atendam às demandas das comunidades carentes.

O projeto de extensão planejou ações coordenadas e articuladas em quatro fases no período de dois anos e meio, são elas: Diagnóstico Interdisciplinar, Planejamento, Implantação e Monitoramento e avaliação.

No segundo semestre de 2009, e no primeiro semestre de 2010, as atividades do projeto de extensão consistiram em diagnóstico, tabulação dos negócios e caracterização da comunidade do Montanhão, com relação aos aspectos de sua cultura e levantamento de necessidades dos participantes da rede. Feita a apuração dos dados levantados, no segundo semestre de 2010, com as ações planejadas, as estratégias para uma ação compartilhada entre universidade, Grupo de Apoio à Economia Solidária (GAES), lideranças comunitárias e a Rede de Economia Solidária, puderam ser iniciadas.

Foram desenvolvidas ações de assessoria para 22 empreendimentos para a elaboração de planos de negócio com o intuito de diagnóstico e planejamento para ações que levem ao desenvolvimento e expansão do negócio. Cada empreendimento possui uma história e tempo de atuação

diferente um do outro, sendo necessária a reconstrução desse histórico para se conhecer o cenário atual do negócio. Empreendedores, professores e alunos estiveram muito próximos para a elaboração conjunta do plano de negócio. Além das visitas aos empreendimentos, houve encontros semanais na sede da Associação Padre Leo, onde puderam dialogar e construir respostas a muitos dos questionamentos levantados pelos participantes. Nesse diálogo, sempre conduzido de forma aberta, principalmente os professores, não apresentavam soluções prontas, mas conduziam a conversa de forma que ambos chegassem às soluções possíveis num campo interdisciplinar. Também foram ministrados cursos abordando princípios de economia solidária e cursos de capacitação técnica para os empreendedores.

Alguns efeitos: Percebem-se mudanças de comportamento na gestão de quase todos os empreendimentos; sensibilização à cultura da solidariedade; houve a formalização de negócios até então informais; evolução nas relações de confiança para a abertura de dados sigilosos do empreendimento; construíram-se relações de igualdade e reciprocidade no compartilhar de experiências; maior engajamento dos professores na pesquisa.

No primeiro semestre, houve alteração na equipe docente com novos participantes. As ações foram direcionadas para treinamentos e capacitações em diversos temas que envolvem o dia a dia dos empreendedores da rede como: fluxo de caixa; gestão de recursos humanos; marketing e propaganda; logística; empreendedorismo; contabilidade; direito empresarial. Cada professor responsável pela condução de um tema específico estimulou a participação efetiva dos empreendedores com suas experiências e práticas que trouxeram resultados positivos e negativos em sua trajetória. As dúvidas que um empreendedor apresentava eram direcionadas para que os outros empreendedores opinassem, de forma a valorizar seus conhecimentos e práticas de mercado, conscientizando-os que o crescimento em rede remete a um vínculo mais próximo entre eles e que podem contribuir muito com um empreendimento de ramo de atividade diferente do que atua.

Ainda no primeiro semestre de 2011, os professores foram incentivados à publicação científica por meio de artigos para compartilhar o conhecimento produzido por intermédio das experiências vivenciadas nesse projeto de extensão.

No decorrer dos encontros do primeiro semestre de 2011, foi diagnosticado que o sentido de rede e cooperação mútua entre os empre-

enedores ainda é muito frágil. Por não manterem relações comerciais entre si e por terem pouco contato fora dos encontros na Associação, cada empreendedor se mostrou mais interessado em seu próprio negócio deixando em segundo plano o sentido da rede de economia solidária.

Com esse diagnóstico, no segundo semestre de 2011 desenvolvem-se ações para o fortalecimento da rede envolvendo os empreendimentos numa cadeia de cooperação. Espera-se que, ao final dessa ação, tenhamos como produto um painel de possibilidades de relacionamentos comerciais entre os participantes da rede.

Uma vez clarificadas tais possibilidades, será proposto como cada empreendedor poderá contribuir mutuamente com o negócio dos outros, comercializando bens e serviços entre si, realizando compras coletivas e até mesmo indicando os demais empreendedores para os seus clientes.

Sendo clara essa visualização de todos, espera-se, também, incentivar novos empreendimentos a participarem da rede e assim expandir seu alcance para a transformação econômico-social do Montanhão.

Essa ação está em desenvolvimento por dez alunos de diferentes cursos da FAGES, com os representantes dos empreendimentos para o levantamento de dados e elaboração da cadeia de cooperação.

Essa ação conta com a supervisão de professores de diferentes formações acadêmicas, como: administração, marketing, gestão de pessoas. Cabe ressaltar que a diversidade de formações acadêmicas e experiências, de professores e alunos, têm agregado ricas contribuições para o projeto, por múltiplas percepções do cenário estudado.

O projeto "Redes de Gestão e Serviços para uma Comunidade Solidária" tem previsão de término este ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que a extensão é uma obrigação existencial na prática da universidade. A extensão universitária corrobora para a continuidade da produção de conhecimento, não só para a universidade e seus professores, mas para os alunos e a sociedade. O ciclo do conhecimento é completo quando o conhecimento produzido pela humanidade é democratizado e usado em favor da própria humanidade. O conhecimento produz transformação social, cultural, econômica, profissional, política e cidadã. Por meio de ações extensionistas, há aproximação e integração universidade-comunidade, nessa relação pode-se identificar outras necessidades de estudos e pesquisas relevantes, portanto, a extensão articula

a pesquisa e o ensino. Esse conhecimento retorna à universidade para aprimorar suas diretrizes e currículos, adequando-os às necessidades de formação do profissional e do pesquisador, a quem forma com qualidade e para a excelência de seu exercício. As publicações das produções científicas, que são poucas no cenário nacional, em comparação com outros países, podem vir a aumentar com o estímulo do novo conhecimento e pesquisas realizadas em projetos de extensão.

A aproximação de professores à comunidade traz uma ressignificação para a sua práxis, humaniza a si e aqueles com quem se envolve. No desenvolver do projeto, no convívio com alunos, com a comunidade e com o objeto de estudo, há uma tendência a reavaliar a práxis para uma real construção, desconstrução e reconstrução compartilhada do conhecimento numa via multidirecional e multidisciplinar.

Difícilmente há como quantificar a dimensão do impacto que essa relação dialógica e humanizadora traz ao professor, contudo, da mesma maneira que a formação docente deve ser continuada, não se pode excluir a extensão de sua qualificação como profissional da educação.

Ao compreender a importância da extensão na formação e prática docente, antes de ser uma obrigação, para o professor é um instrumento de desenvolvimento e crescimento, construção e reconstrução como profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fernando César Bezerra de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, mai./ago. 2009.

BERNARDES, M. A; GATTAI, Silvia. Reflexões sobre o projeto de extensão universitária: Redes de Gestão e Serviços para uma Economia Solidária – a presença da universidade em processos de fortalecimento de negócios inclusivos. **Revista Eletrônica Gestão e Serviços**, v. 2, n. 1, p. 247-275, jan./jul. 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de dezembro de 1988.

BRASIL. Decreto n. 6.495, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária – **PROEXT**.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CASTRO, L. M. C. **A Universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores**. In: 27ª. Reunião Anual da ANPED – Sociedade, Democracia e Educação. 2004, Caxambu. <http://www2.uerj.br/anped11> > 2004.

DEMO, P. **Estudar. Quadrante Sociedade de Publicações**, editorial@quadrante.com.br > 2006.

DIAS, A. M. L. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física** – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p. 37-52, ago. 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

_____. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1970.

INSTITUTO FERNAND BRAUDEL. **A Democratização do Consumo**, n. 39. 2006.

INSTITUTO SOU DA PAZ. **Diagnóstico da Violência e Criminalidade em São Bernardo do Campo**. Disponível em <http://www.soudapaz.org/Portals/0/Downloads/diagnostico%20sbc.pdf>. Acessado em 27 set. 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **A indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão como um dos fundamentos metodológicos do Ensino Superior**. In: Zambello de Pinho, Sheila (org.). *Oficinas de Estudos Pedagógicos: reflexões sobre a prática do Ensino Superior*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP. 2008, v. 1, p. 102-115.

MATIAS-PEREIRA, José. **Políticas públicas de educação no Brasil: a utilização da EaD como instrumento de inclusão social**. *J. Technol. Manag. Innov.* 2008, vol. 3, Special Issue 1.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resumo técnico: Censo da educação brasileira de 2009**. Brasília-DF. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PROEXT 2011. Edital nº. 4.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SESu. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão/Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Porto Alegre: UFRGS; Brasília. 2006.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. **Universidade hoje – Ensino, pesquisa, extensão**. *Educ. Soc., Campinas*, v. 19, n. 63, ago. 1998. Scielo. Acessado em 5 maio 2011.

PREFEITURA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO – Sumário de dados 2010 – ano base 2009. Disponível em: <http://www.saobernardo.sp.gov.br/secretarias/sopp/sumario.asp>. Acessado em 20 set. 2011.

ROMERO, Francisco Negrini. **Fóruns Nacionais dos Pró-Reitores de Extensão das IESP e das IES Comunitárias na Elaboração de Políticas de Extensão no Brasil**. Belo Horizonte. 2004. Disponível em: <http://www.ufmg.br/congrent/Avalia/Avalia6.pdf> Acessado em 2 set. 2011.

SANTOS NETO, Elydio dos. **Esperança, utopia e resistência na formação e prática de educadores no contexto neoliberal**. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 13, n. 24 – jun. 2004.

SEVERINO, A. J. **Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania**. *Interface. Comunicação, Saúde e Educação, Botucatu*, v. 6, n. 10, p. 117-124. 2002.

_____. **A produção do conhecimento na universidade: articulando ensino, pesquisa e extensão**. Disponível em: http://www.uba.ar/imagenes_noticias/image/Antonio%20Joaquin%20Severino.pdf > Acessado em 1º. set. 2011.

APRESENTAÇÃO

Adriana Azevedo
Profa. Dra. Pesquisadora PPGE UMESP

Apresentar os artigos dos alunos/professores/colegas da Universidade Metodista de São Paulo para o livro *Docência no Ensino Superior: reflexões e relatos de experiências*, é motivo de grande alegria e regozijo. Atuando há 16 anos nesta Instituição tive e tenho o prazer de conviver com esses alunos/professores/colegas e participar de suas trajetórias formativas no curso de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização) **A Construção da Docência no Ensino Superior: Fundamentos e Práticas** foi enorme privilégio.

Desta forma, com prazer apresento o artigo de José Francisco Silveira Tarallo intitulado "Serious Games: Em educação o jogo é coisa séria" apresenta os resultados de várias pesquisas já realizadas na área de games em ambientes educacionais. Experiências bem-sucedidas mostram que existe um grande potencial na utilização de meios digitais no auxílio ao aprendizado,

A autora Luciana de Freitas Lanni, com a orientação da professora Silvia Perrone, escreveu o texto "Bullying: O discurso único e a diversidade de opiniões". O texto trabalha a postura da mídia televisiva na transmissão das notícias sobre os assuntos de interesse geral e, em especial, foca a questão do bullying. O discurso único apregoado pela mídia e assumido por grande parcela da população afeta a todos e entre os vários problemas existentes em nossa sociedade a autora foca na análise do tratamento dado pela mídia ao bullying. O texto questiona os valores consumistas explorados pela mídia massiva e a simplificação dada a essa temática, em especial. Edgar Morin, Noam Chomsky e Guy Debord, são alguns dos autores que subsidiam a discussão realizada no texto.

Denise Gadioli, com a orientação da Professora Waverli Neuberg, redigiu o texto "Regionalidade e Educação a distância: desafios e práticas desenvolvidas no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental da

Universidade Metodista de São Paulo” e em seu artigo buscou discutir o alinhamento das questões culturais regionais do país à educação ofertada. A regionalidade foi abordada a partir da experiência vivida no curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, da Universidade Metodista de São Paulo, por meio de relato e discussão das dificuldades em se trabalhar com grande contingente de discentes, oriundos e situados em diversas regiões do país, inseridos em contextos e realidades distintas. O artigo conclui que assumir o desafio de se pensar a regionalidade na educação pode significar proteger a multiculturalidade no país e influenciar de maneira positiva várias regiões, preparando-se pessoas capazes de pensar globalmente e agir localmente.

O estudo de Fernanda Barduzzi Magagne aqui apresentado merece destaque especial, pois em 2013, perdemos tão prematuramente essa colega autora, pesquisadora e professora dedicada do curso de Pedagogia EAD da Metodista, que em seu artigo nos apresenta uma pesquisa sobre a estratégia de projetos de trabalho, como uma forma de contribuição na construção dialógica e coletiva do conhecimento na modalidade EAD, no contexto do Ensino Superior. Fernanda nos apresenta o processo e os resultados do projeto no formato de um “Folhetim” intitulado “Lugares de Vida e Pertencimento”, realizado no 4º. período do curso de Pedagogia EAD da UMESP, no ano de 2010. Os resultados explicitam a possibilidade de construção significativa da aprendizagem, tendo o aluno como sujeito do seu processo educativo.

O texto “Educação a distância e as mídias sociais”, escrito por Marcos Barbosa Velasques, objetiva compreender as possibilidades de utilização das mídias sociais no contexto da educação a distância (EAD). O estudo constatou a importância da dialogia digital que, por meio das TICs, possibilita transformações no processo educacional, oferecendo condições para mudanças nas formas como os alunos se relacionam entre si e com os seus professores. Para o autor, as mídias sociais serão úteis para o processo pedagógico possibilitarem aos atores do processo educativo o diálogo, a interação, a participação e a colaboração. Isso será possível se instituições de ensino e professores compreenderem a importância da construção do conhecimento de forma colaborativa.

“A avaliação formativa e as correções das atividades, por parte do professor auxiliar, no curso de Letras/EAD da UMESP” é o assunto tratado pela autora Patrícia Sosa Mello, que aborda a avaliação como um importante instrumento de aprendizagem para docentes e discentes. O

trabalho apresenta uma análise relacionada à avaliação formativa, que se baseia no acompanhamento do desempenho dos discentes durante todo o processo de aprendizagem, e a aplicação dessa forma de avaliação, por parte do professor auxiliar, nas correções das atividades avaliativas virtuais dos alunos do curso de Letras/EAD da UMESp. A autora analisa os comentários realizados pelos professores auxiliares nas devolutivas das atividades avaliativas virtuais e das mensagens que os alunos encaminham via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.

O texto “Curso de Pedagogia EAD: um mapeamento a partir das referências bibliográficas dos TCCs”, redigido por Regiane Maria Tomé Faim, apresenta, por meio de uma pesquisa bibliográfica, documental e descritiva, o contexto da Educação a Distância no Brasil, e foca o curso de Pedagogia/EAD da Universidade Metodista de São Paulo, explicitando a importância da pesquisa na formação do professor. Nesse sentido, a autora realizou um mapeamento das temáticas abordadas e do referencial bibliográfico utilizado nos Trabalhos de Conclusão de Curso da 1ª. turma de Pedagogia, formada a distância na referida Universidade.

O trabalho intitulado “Contribuições à relação professor e aluno na EAD: uma reflexão à luz do pensamento freiriano” é de autoria de Simone do Nascimento da Costa e propõe uma análise do processo dialógico entre professor e aluno na modalidade de educação a distância. A partir de sua experiência vivencial na modalidade a distância, a autora propõe uma reflexão acerca das ideias de Paulo Freire aplicadas ao cotidiano da EAD. Ressalta a importância da dialogicidade e da horizontalidade nos processos educativos. O trabalho teve como objeto de pesquisa os fóruns temáticos de um curso tecnólogo na Universidade Metodista de São Paulo – UMESp.

SERIOUS GAMES: EM EDUCAÇÃO O JOGO É COISA SÉRIA

José Francisco Silveira Tarallo

RESUMO

O presente artigo é uma abordagem a respeito de pesquisas já efetuadas na área de games em ambientes educacionais. Os argumentos apresentados aqui se referem à importância do uso da tecnologia com essa finalidade e atenta ao fato de que, uma vez implantada no ensino de base, o ensino superior também deverá seguir os mesmos padrões, visto que o próprio hábito e o comportamento do aluno na universidade será alterado para esses moldes ao longo dos anos. Experiências bem-sucedidas mostram que existe um potencial latente quanto à utilização de meios digitais no auxílio ao aprendizado, principalmente no que se refere a tecnologias de simulação, onde permite que alunos, prestes a entrar no mercado de trabalho, possam vivenciar digitalmente um ambiente temático para aperfeiçoar o seu conhecimento na tomada de decisões.

Palavras-chave: Educação; Serious Games; Tecnologia; Aprendizado; Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

O avanço da tecnologia é matéria-prima para o estudo em qualquer segmento. O propósito deste artigo, no entanto, é focar a atenção do que a tecnologia pode contribuir para a produção de games para a educação. Existem várias pesquisas relacionadas ao estudo de jogos educativos. A maioria, no entanto, refere-se ao Ensino Fundamental. Nesse sentido, procurando pensar na continuidade da educação aplicada com essas ferramentas, o ensino superior também deve contemplar a utilização da tecnologia, como forma de aprendizado para o mercado de trabalho.

O JOGO, A CULTURA E A EDUCAÇÃO

Quando se toma o jogo como objeto de estudo, uma importante característica deve ser debatida: a do jogo como entretenimento. Compreendemos o entretenimento como forma de entreter, estar entre uma

coisa ou outra, entre uma atividade útil e outra. Em uma abordagem minimalista, a noção de utilidade presente nos dias de hoje é facilmente identificada se cruzarmos a sua possibilidade com a noção real sobre valores monetários. Dessa forma, tudo o que está devidamente atrelado ao sistema capitalista gerando bens de consumo pode ser considerado útil. O que está, portanto, entre uma atividade útil e outra, é o entretenimento ou a distração. Supérfluo. Atividades infrutíferas que não se relacionam com o trabalho. Distração é novamente uma contraposição ao útil, pois quem se distrai, está desviando a atenção que poderia estar direcionada a alguma atividade “útil” para algo que fosse dedicado somente para o prazer. Como recorda Nelson Zagalo, em Conferência dedicada ao tema, esse preconceito não é novidade. Vem desde a época de Platão:

Platão clamava contra Homero porque este fazia uso da literatura para nos entreter. E era este acto de entreter que incomodava Platão e que segundo ele não servia a República, porque esse acto execrável nada mais era do que uma manipulação das emoções e como tal deformadora ou deturpante da verdade e da razão (ZAGALO, 2008).

Seria ainda hoje o jogo um ato “execrável” aos olhos de uma sociedade capitalista? Em uma abordagem lúdica, Rubem Alves resume as duas principais características do ser humano: a de ser útil e a de ser lúdico. Assim, a “caixa de ferramentas”, como metaforiza Alves, representa tudo o que o homem produz que seja útil; e a “caixa de brinquedos” representa as atividades que o homem pratica para saciar seu instinto lúdico:

Eu disse caixa de ferramentas e caixa de brinquedos. Santo Agostinho disse ordem da utilidade e ordem da fruição. Freud disse princípio da realidade e princípio do prazer. Martin Buber disse o mundo do isso e o mundo do tu. É tudo a mesma coisa (ALVES, 2005).

A “caixa de brinquedos” apresentada por Alves, nesse contexto, seria algo inútil e supérfluo. Essa ideia está tão enraizada em nossa cultura que o sujeito que toma seu tempo para jogar sente-se incomodado por não estar produzindo algo para consumo. Vencer esse paradigma pode ser difícil, mas dadas as possibilidades que a proposta sugere, uma reflexão aprofundada deve ser considerada.

O conceito de jogo está diretamente ligado à natureza do homem. Segundo Huizinga, é um elemento essencial em nossa cultura. Algumas

características da definição de jogo são conflitantes com o objetivo deste artigo. Como pode ter um papel sério (e útil) na sociedade uma atividade lúdica como o jogo? Como pode ser positiva uma relação entre o estudante imaturo com um meio lúdico de interatividade como o jogo eletrônico?

Mesmo que todas essas questões ainda não tenham sido inteiramente elucidadas, existem iniciativas que contemplam o poder de introspecção desse novo meio com resultados interessantes.

A tolerância em relação aos jogos tem se mostrado mais flexível na medida em que avançamos neste novo século. O termo *serious games*, ou jogo sério, vem sendo empregado no meio acadêmico associando o jogo às atividades de ensino. A utilização do jogo no aprendizado é uma proposta de unir a “caixa de ferramentas” com a “caixa de brinquedos”, ou em uma colocação popular: “o útil ao agradável”. Mas pode o jogo ser sério? Se partirmos do pressuposto de que o jogo é usado para o exercício da educação, o rumo da reflexão passa a ter um nível de seriedade mais aceitável nesse cenário capitalista. Segundo Huizinga, existem várias tendências tentando explicar a função biológica do jogo:

Existe um elemento em comum em todas estas hipóteses: todas elas partem do pressuposto de que o jogo se acha ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo. Que nele deve haver alguma espécie de finalidade biológica (HUIZINGA, 1971, p. 4).

O JOGO NA EDUCAÇÃO FORMAL

Em nossa cultura capitalista, toma-se por quem joga aquele que “não tem o que fazer”, ou “quem tem tempo livre”. O tempo livre, nesse caso, é o tempo em que não dedicamos ao trabalho, à produção de bens de consumo. Obviamente que, para se produzir bens de consumo, no entanto, é necessário que se aprenda como fazê-lo; e as transformações pelas quais estamos passando promovem a produção de bens de consumo diretamente ligados à tecnologia. Segundo Dewey: “Com o progresso da civilização aumenta a distância entre a capacidade originária do imaturo e os ideais e costumes dos mais velhos” (DEWEY, 1936, p. 21). O avanço tecnológico também se encontra diretamente ligado ao comportamento humano propenso ao jogo. A interatividade, como forma de comunicação entre o homem e a máquina, seja solicitando cálculos ou tarefas complexas a fim de chegar a um resultado “útil” e rentável, seja na comunicação entre as pessoas; tem uma característica lúdica, pois nas interfaces gráficas, as representações por sinais a serem interpretados através dos ícones são,

e devem ser, de fácil acesso, amigáveis e intuitivos. E cada vez mais, as formas de apresentação gráfica dessas interfaces trazem um apelo visual agradável, com cores vibrantes e animações bem elaboradas. Essa civilização avançada, a qual detém os meios eletrônicos com essas interfaces gráficas, necessita de uma estrutura proporcionalmente avançada do ensino. Tal problema já foi levantado por Dewey, em sua época, quanto à necessidade de uma reflexão em consideração ao avanço da civilização:

À proporção em que a sociedade se torna mais complexa em estrutura e recursos, aumenta a necessidade de ensino e aprendizado formais ou intencionais. E quando progredem o ensino e o aprendizado formais, surge o perigo de criar-se indesejável separação entre a experiência adquirida em associações mais diretas e a adquirida nas escolas (DEWEY, 1936, p. 29).

O início do século XXI está se mostrando uma época de transformação alavancada pela tecnologia. O comportamento humano está se transformando através das novas ferramentas que surgem a cada dia. Cada vez mais os jovens imaturos aprendem, na casualidade, tarefas relacionadas à tecnologia que sugerem habilidades antes aprendidas somente por meio de cursos de capacitação. Como é o caso da datilografia, que até a década de 1980 era um aprendizado importante para os jovens que almejavam um trabalho relacionado à escrita. Hoje, como parte do aprendizado casual, a criança aprende a escrever em um teclado alfanumérico simultaneamente à própria alfabetização. Tal aprendizado casual não se deve apenas ao incentivo da família, mas o interesse pela prática de utilizar o computador parte do próprio jovem. E aí reside um dos principais elementos que caracterizam o jogo: a liberdade. Para Huizinga: "o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo" (HUIZINGA, 1971, p. 10).

Mas a seriedade do jogo proposta neste artigo está em seu propósito: o de transformar o jogo em uma ferramenta da educação. Mas qual seria o sentido disso? Ora, se estamos passando por uma fase de transformação do comportamento humano, temos que adaptar as ferramentas da educação a essas novas características. A educação não é mera necessidade de uma sociedade capitalista. Ela não se resume em tornar "útil" o conhecimento. É uma necessidade humana, para a perpetuação da nossa espécie. Como explica John Dewey:

Mesmo em uma tribo selvagem estão os seus membros imaturos muito longe de poder praticar os trabalhos dos adultos, se forem abandonados a si mesmos. Com o

progresso da civilização aumenta a distância entre a capacidade originária do imaturo e os ideais e costumes dos mais velhos. Para reproduzir-se a vida do grupo já não bastam o simples crescimento físico e a consecução dos meios de subsistência. Requer-se esforço deliberado e árdua reflexão (DEWEY, 1936, p. 21).

A fase de transformação que estamos atravessando reforça a necessidade de uma reflexão nesse sentido. Um dos pontos sugeridos à reflexão está no papel da educação em tornar comum o conhecimento para capacitar o jovem imaturo para a sobrevivência no meio em que vivemos, e não apenas *ferramentá-lo* para executar tarefas mecânicas de produção de bens de consumo. É necessário que o profissional reflita sobre o que faz. Do contrário, o ensino se resumiria em mero "adestramento" de funções motoras.

Todo jogo é encarado com seriedade por aquele que joga. Segundo Huizinga:

Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador. Nunca há um contraste bem nítido entre ele e a seriedade, sendo a inferioridade do jogo sempre reduzida pela superioridade de sua seriedade. Ele se torna seriedade e a seriedade, jogo. É possível ao jogo alcançar extremos de beleza e perfeição que ultrapassam em muito a seriedade (HUIZINGA, 1971, p. 11).

Ora, se tal "imersão" é possível com ferramentas atuais de produção de jogos eletrônicos; também é possível imergir o aluno em um ambiente de aprendizado proporcionando a ele a possibilidade de adquirir conhecimento com um nível de aceitação que poderia ser equiparado à casualidade do aprendizado que lhe é comum em seu dia a dia.

O jogo de xadrez é um exemplo já utilizado há décadas como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento do raciocínio lógico em crianças no ensino básico. Neste exemplo, o raciocínio lógico é exercitado na casualidade da prática do jogo, que força o jogador a cálculos complexos para atingir o seu objetivo. Ainda hoje, a Federação Internacional de Xadrez (FIDE), promove trabalhos relacionados ao ensino de xadrez nas escolas em diversos países, através de um Comitê: "Xadrez nas Escolas". Em Nova York, a Organização "Chess in Schools Foundation" publicou um texto apontando para um estudo realizado em 1999, onde:

...mediu o impacto de xadrez sobre a inteligência emocional dos alunos do quinto ano. Os resultados do estudo foram surpreendentes. A taxa global de sucesso no

tratamento de situações da vida real com a inteligência emocional foi 91,4% para as crianças que participaram do programa *Chess-in-the-Schools*. Em contraste, aqueles que não estavam envolvidos com o programa de xadrez tiveram uma taxa de sucesso média geral de apenas 64,4% (CHESS IN SCHOOLS FOUNDATION, 2011).

A utilização do xadrez é um exemplo clássico da união do aspecto lúdico do jogo, com todas as suas características, como a liberdade, o desafio, a competitividade; e o lado útil do resultado que ele proporciona aos praticantes, uma vez que além de exigir concentração e raciocínio lógico, promove também o próprio ato de estudar. Para aprimorar sua técnica, o jogador de xadrez deve estudar uma vasta biblioteca de teorias desenvolvidas durante décadas por entusiastas do jogo em todo o mundo. Além disso, a organização ainda aponta resultados em diversos aspectos:

Os alunos que aprendem xadrez através do Chess-in-the-School curriculum estão:

1. usando suas habilidades de xadrez para alcançar o sucesso acadêmico,
2. mais propensos a freqüentar a escola em uma base regular,
3. mais chances de resolver os conflitos por meios pacíficos, e
4. criando amizade duradoura durante os torneios de xadrez em clubes (CHESS IN SCHOOLS FOUNDATION, 2011).

No Brasil, algumas iniciativas contemplam o ensino do xadrez em escolas, como é o caso do Projeto Xadrez nas Escolas, do Estado do Paraná e o programa de ensino de xadrez do Governo Federal:

O Projeto do Jogo de xadrez nas escolas está sendo implantado pelos Ministérios da Educação e do Esporte nas cidades de Belo Horizonte (MG), Recife (PE), Rio Branco (AC), Terezina (PI) e Campo Grande (MS), com a finalidade precípua de alcançar aproximadamente 24 mil alunos de 200 escolas (BRASIL ESCOLA, 2011).

Segundo (ANNETTA et al., 2010), referindo-se aos jogos eletrônicos nos dias de hoje, os jogos não são apenas jogados:

...eles falam a respeito, lêem a respeito, 'trapaceiam', fantasiam-se e tornam-se modelos para a vida cotidiana e para a formação da subjetividade e intersubjetividade. Existe uma política, uma economia, estrutura e função social e uma experiência de vida cotidiana do jogo (ANNETTA et al., 2010, p. 25).

O governo do Estado de Pernambuco promoveu recentemente uma Olimpíada de Jogos Digitais e Educação (OJE), estimulando os alunos a

aprenderem por meio de jogos eletrônicos e redes sociais. Como resultado, os alunos apresentaram maior interesse pelos estudos e melhor assimilação dos conceitos relacionados aos jogos. Esse resultado positivo pode servir de parâmetro para uma reflexão focada também no ensino superior. Estamos vivenciando uma transformação e devemos acompanhar o processo de forma contínua.

Outra experiência positiva já realizada em escolas foi apresentada por Jaime Sánches e Ruby Olivares, que promoveram uma pesquisa realizada no Chile, baseada em Mobile Serious Games (MSGs), onde alunos da oitava série participaram com um dispositivo móvel com jogos instalados. A mobilidade dos aparelhos permitiu ainda aos alunos visitarem um museu e um zoológico em posse dos aparelhos e a interatividade com os jogos ajudou na construção dos conceitos relacionados às aulas. Neste caso, o tema das aulas era relacionado à evolução das espécies. Assim, os alunos observavam características dos animais, vivenciadas na visita ao zoológico e respondiam ao questionário apresentado no dispositivo móvel. Após a experiência, os alunos foram submetidos a um questionário que aferiu alguns itens:

45% dos alunos que utilizaram o dispositivo expressaram sua opinião de que a ciência é divertida, contra 38% dos que não utilizaram. Além disso, em uma escala de 1 para 7, os alunos que participaram da experiência classificaram em 6.4 a importância da visita ao zoológico e 6.3 a do museu.

Os resultados apresentados foram positivos em relação aos alunos que não dispunham dos aparelhos. Além da própria construção do conhecimento, o experimento mostrou que os alunos estavam motivados a executar as tarefas propostas e o aproveitamento demonstrou uma integração e desenvolvimento de habilidades de grupo (SÁNCHEZ & OLIVARES, 2011).

As possibilidades são inúmeras, nesse caminho. O sucesso na utilização de jogos eletrônicos em escolas aponta para uma nova cultura no trato ao ensino. O que antes era tido como tedioso ou sofrível, os jogos tornam prazeroso e motivador. O sistema de ensino padronizado no século XX, segundo o professor Sílvio Meira, tinha uma linguagem adaptada ao universo da época (industrial), organizada em livros, em bibliotecas. A tecnologia digital hoje, muda essa percepção e cria uma nova linguagem (OJE).

Aliando a motivação dos jogos à metodologia de ensino, podemos aproximar o aprendizado direto apontado por Dewey ao aprendizado intencional das escolas. O caminho está aberto a futuras experimentações.

Uma possibilidade a ser destacada relaciona-se com o modo como é a retenção das informações e conhecimentos adquiridos via *Serious Games*. A motivação que os jogos oferecem permite que a retenção do conhecimento seja eficiente para o aproveitamento do aluno na vida profissional?

A sugestão de uma nova linguagem, um novo comportamento, sugere também uma nova forma de abstração: a abstração digital. Ao lermos um livro, ou estudarmos um texto, criamos imagens em nossas mentes. Os jogos oferecem as imagens prontas e são igualmente compartilhadas entre os jogadores/alunos; além disso, a interatividade ainda aumenta o nível de concentração entre o jogador e o meio. A tendência de estudo sugere uma reflexão no sentido de aferir a eficiência dessa abstração digital no contexto educacional.

A transformação pela qual estamos passando e a atualidade do tema criam urgência para uma reflexão focada na utilização dos mesmos recursos também no ensino superior. Em 11 anos de ensino fundamental e médio, o hábito educacional criado é refletido no ensino superior. O condicionamento dos alunos, do século XXI, que utilizam, e os que vão passar a usar os novos meios digitais no meio escolar, não deverão retornar ao método antigo de cultura educacional baseada na era industrial no ensino superior. Sua percepção estará adequada aos meios digitais e deve seguir os mesmos parâmetros, a partir de então.

O comportamento profissional exigido pelo mercado nessa *Nova Economia*, nos dias de hoje, é diferente do que era no século XX. Segundo (ANNETA et al., 2010): “poderia-se argumentar que o objetivo final da educação, em qualquer nível, é preparar o aluno com as habilidades necessárias para progredir na vida”. E a transformação pela qual estamos passando nessa nova era da informação, exige habilidades diferentes das da era industrial. E continua: “A Educação deve alinhar o currículo e aprendizado para o novo modelo econômico” (ANNETA et al., 2010). Eric Klopfer e Susan Yoon ainda argumentam que: “para estarem realmente preparados para o mundo e ambiente de trabalho de amanhã, os estudantes devem ser tecnologicamente *‘fluentes’*. Não meramente letrados” (KLOPFER et al., 2005). Portanto, o domínio de habilidades tecnológicas não se restringe à teoria. Deve ser aprendida em seu próprio ambiente digital. E ainda, Klopfer acrescenta: “estudantes devem adquirir hábitos de raciocínio que não só os habilitem a dirigirem-se aos problemas e soluções de hoje, mas também permitam-nos aventurarem-se em um território antes inimaginável” (KLOPFER et al., 2005).

A diferença entre o ensino de base e o ensino superior está ligada à maturidade do indivíduo. Pouco contato com a vida profissional haveria de ter um jovem em uma universidade. A partir de então, porém, deve inclinar-se ao ambiente profissional. É uma fase de transformação e um cuidado maior deve ser pensado nesses termos. Além do comportamento e a percepção do jovem de amanhã serem alterados pelos hábitos relacionados à tecnologia, os problemas relacionados à sua vida profissional também serão modificados, exigindo mais dos futuros profissionais.

A simulação é o método mais evidente de utilização de jogos para o ensino superior. Como o caso do Jogo de Empresas. Um jogo onde os alunos de Administração usam seus conceitos aprendidos em um ambiente virtual de uma empresa. Segundo Goldschmidt:

O jogo de empresas nada mais é que um exercício seqüencial de tomada de decisões, estruturado dentro de um modelo de conhecimento empresarial, em que os participantes assumem o papel de administradores de empresas (GOLDSCHMIDT, 1977, p. 43).

A seriedade, nesse sentido, prevalece na estrutura e objetivos. Essa prática foi iniciada, segundo Villela e Lacruz, em 1956, mas no Brasil, segundo um estudo apontado por Lopes & Souza (2004), o primeiro uso de jogos de empresas como suporte ao ensino foi em 1962, pela Fundação Getúlio Vargas (VILLELA & LACRUZ, 2005).

O jogo não é exclusivo dos jovens adolescentes. Segundo uma pesquisa apontada por (ANNETTA et al., 2010), alguns dados mostram-se bastante favoráveis à prática de jogar entre pessoas mais experientes:

69% dos chefes de família dos Estados Unidos jogam em computadores e/ou videogames; 31% da população de jogadores têm menos de 18 anos, com uma média de idade de 33 anos. 61% dos pais relataram acreditar que os jogos são uma parte positiva da vida da criança; 58% dos jogadores online são do sexo masculino e 42% do sexo feminino (ANNETTA et al., 2010, p. 27).

O último dado mostra outro ponto que merece uma atenção especial: O universo dos jogos eletrônicos não é exclusividade dos jovens do sexo masculino. Existe uma tendência de nivelamento quanto ao gênero.

Liliane dos Santos Machado et al. apontam para uma nova etapa também no ensino superior da área médica:

O uso dos serious games para treinamento e simulação tem provavelmente a abordagem mais promissora no contexto da Realidade Virtual (RV). Devido às limitações encontradas no treinamento de procedimentos, o uso de aplicações desta natureza é capaz de prover meios efetivos de treinamento por meio da reprodução de situações reais (MACHADO et al., 2011, p. 255).

O uso de simuladores para o treinamento existe há muitos anos nos Estados Unidos. Machado et al. (2011) apontam o surgimento dos *Serious Games* nos anos 1980, com simuladores para a área militar.

Na universidade, trabalhos acadêmicos contemplam trabalhos práticos, procurando aproximar os alunos do ambiente profissional. A utilização, portanto, de jogos e simuladores é apenas um próximo passo da tecnologia para alcançar o mesmo propósito.

Os jogos por dispositivos móveis (MSGs) permitem ainda vivenciar uma experiência, que Richardson (2010) aponta como *realidade híbrida*, a qual o jogador, em posse desse dispositivo vivencia a experiência do jogo através dele, mas em um ambiente físico. Essa possibilidade enaltece o que Marshall McLuhan (1964) apontava como as mídias são uma extensão do corpo:

Elas alteram nosso senso de acesso ao mundo, nossas formas de conhecimento, de fato a estrutura da percepção. No entendimento de McLuhan de especificidade média, cada meio de comunicação trabalha para corrigir determinadas relações sensoriais, estipulando formas de conhecimento e orquestram a estrutura da percepção, sintonizando nosso equipamento sensorial a absorver a realidade de maneiras específicas do meio (RICHARDSON, 2010, p. 433).

A utilização de dispositivos móveis altera também a nossa percepção da realidade. A experiência relatada por Silva, A. S. et al. (2009) a respeito de um jogo realizado na cidade de Tóquio, no Japão, exalta a dinâmica aplicada em grupo, com jogadores compartilhando informações entre usuários fixos e móveis. Da mesma forma que o jogo apresentado por Sánches & Olivares do Chile, alguns jogadores dispunham de um dispositivo móvel, como um celular, e, com a tecnologia GPS (Sistema de Posicionamento Global), seguiam as indicações de um mapa da cidade através do dispositivo para resgatar objetos virtuais.

De fato, ser “tecnologicamente fluentes”, como apontaram Klopfer et al. (2005), torna-se um desafio maior na medida em que a tecnologia avança e insistir em um modelo de ensino baseado na era industrial é se negar às possibilidades que a realidade nos apresenta.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Educação dos Sentidos E Mais...** São Paulo: Verus. 2005. p. 126.
- ANNETA, L. A.; FOLTA, E.; KLESATH, M. V-Learning. **Distance Education in the 21st Century through 3D Virtual Learning environments.** New York: Springer. 2010. 182p.
- BRASIL ESCOLA. **Jogo de xadrez nas escolas.** Disponível em <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/xadrez.htm>>, acesso em setembro de 2011.
- CHESS IN SCHOOLS FOUNDATION. **Why Chess.** Disponível em <<http://www.chessintheschools.org/s/index.cfm?SSID=3>>, acessado em setembro de 2011.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação: Breve tratado de filosofia de educação.** Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1936. 438p.
- GOLDSCHMIDT, P. C. Simulação e jogo de empresas. **Revista de Administração de Empresas.** Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 43-46, mai./jun. 1977.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura.** Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora da USP. 1971. 245p.
- KLOPFER, E.; YOON, S. **Developing Games and Simulations for Today and Tomorrow's Tech Savvy Youth.** TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning. V. 49, n. 3, p. 33-41. Bloomington. 2005.
- MACHADO, L. S.; MORAES, R.; NUNES, F. L. S.; COSTA, R. M. E. M. **Serious Games Baseados em Realidade Virtual para Educação Médica.** **Revista Brasileira de Educação Médica.** V. 35, n. 2, p. 254-262. Rio de Janeiro. 2011.
- OLIMPÍADA DE JOGOS DIGITAIS, Disponível em <<http://www7.educacao.pe.gov.br/oje/app/sobre>>, acessado em setembro de 2011.
- PORTAL EDUCACIONAL DO PARANÁ. **Projeto Xadrez nas Escolas.** Disponível em <<http://www8.pr.gov.br/portals/portal/xadrez/index.php>>, acessado em setembro de 2011.
- RICHARDSON, I. **Ludic Mobilities: The Corporealities of Mobile Gaming.** **Mobilities.** v. 5, n. 4, 431-447. 2010.
- SÁNCHEZ, J & OLIVARES, R. **Problem Solving and Collaboration Using Mobile Serious Games.** 2011.
- VILLELA, L. E. & LACRUZ, A. J. **Jogos de Empresas Como Instrumento de Capacitação de Graduandos em Administração: uma análise à luz da sociedade pós-industrial.** XVI ENANGRAD. Belo Horizonte. 2005.
- ZAGALO, N. **Entretenimento e Jogos Digitais.** Actas da Conferência ZON|Digital Games 2008. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Instituto de Ciências Sociais. Universidade do Minho. Disponível em <www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/zondgames08/>, acessado em setembro de 2011.

BULLYING: O DISCURSO ÚNICO E A DIVERSIDADE DE OPINIÕES

Luciana de Freitas Lanni

INTRODUÇÃO

Este artigo trata da postura da mídia televisiva em relação aos problemas emergentes na sociedade contemporânea. A investigação dessa postura vai ao encontro das formas que a mídia de massa procede na transmissão das notícias sobre os assuntos de interesse geral. Essas formas, por sua vez, convergem na construção de um discurso único acerca de temas que afetam a todos. Entre os vários problemas existentes, foi escolhido para a produção deste artigo o bullying, por se tratar de um tema atual e presente nos mais diferentes noticiários de televisão de nosso país. O que se colocou nestas linhas foram observações analíticas a respeito do papel dos meios de comunicação de massa e, em específico, a televisão, a fim de se averiguar os interesses econômicos dessas empresas.

Na realidade, o bullying se faz presente nesta pesquisa como um meio de se investigar, na teoria, as conveniências das corporações midiáticas no que tange ao singular e importante papel de informar. O fato de o bullying ser um meio não o torna menos importante. Tal procedimento se fez por mera questão de metodologia, a qual se pautou em leituras de autores que são referenciais em temas ligados aos meios de comunicação de massa. É possível afirmar que, mesmo se fazendo necessário um artigo ter um objetivo, o fenômeno bullying e a postura dos meios de comunicação frente a ele se tornam simbióticos pelo grau de importância de ambos. Para se compreender o papel da mídia televisiva ou audiovisual na sociedade contemporânea, foram utilizados pensadores do porte de Edgar Morin, Noam Chomsky e Guy Debord, entre outros. O material televisivo consultado encontra-se nas diversas fontes de pesquisa audiovisual disponível na rede mundial de computadores, especificamente no site "youtube", o qual contém um importante material para este artigo.

O objetivo deste trabalho é discutir os conteúdos jornalísticos de mídias de massa audiovisuais e a postura que esses meios tomam em relação aos problemas que emergem na sociedade moderna. Para isto, foi utilizado o fenômeno bullying como mote desta análise. A importância desta escolha está no tempo que os brasileiros ficam na frente da televisão recebendo informações por ela veiculadas. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a televisão, em 2004, se encontra em mais de 90% dos domicílios no Brasil e é a principal fonte de informação e entretenimento. Por ser um elemento de informação, os programas televisivos constituem-se num importante componente na formação de pessoas. Desta forma, torna-se relevante analisar o tipo de discurso que esse meio de comunicação utiliza para tratar de problemas presentes no dia a dia dos cidadãos.

O questionamento aqui pretende refletir acerca do peso que a mídia televisiva tem em assuntos de importância social. O discurso simplificador desse meio de comunicação sobre o bullying faz que os indivíduos acreditem que problemas como esse se encontram apenas entre os muros escolares? E os valores utilitaristas, consumistas e violentos de todo um corpo social não podem ser dados como causadores de atos extremos como os aqueles que ocorreram em Columbine, nos Estados Unidos, em 1999, e o massacre de estudantes na escola de Realengo, no Rio de Janeiro, em abril de 2011? Será que os meios de comunicação de massa não são capazes de questionar os próprios valores propagados à sociedade?

O FENÔMENO BULLYING TELEVISÃO

O comportamento da mídia de massa em relação aos acontecimentos sociais, entre eles o bullying, cumpre um papel central nesta pesquisa, pois é importante investigar o comprometimento desses setores em relação a temas que interessam ao todo. Deve-se atentar ao costume que tais corporações de comunicação trabalham os fatos presentes no cotidiano da sociedade e de que forma constroem um discurso muitas vezes pautado em apenas um ponto de vista dos diversos possíveis sobre a realidade.

O bullying toma corpo nesta pesquisa como um meio para se refletir a respeito do papel exercido pelas mídias de massa, especialmente a televisiva. Desta maneira, pretende-se discutir a existência do discurso único que é imposto para os cidadãos cotidianamente. A abordagem deste tema surgiu por causa da avalanche de informações postas na mídia a respeito do bullying e a forma como elas são apresentadas, ora explicando o fato

pelo viés do agressor no que tange seu comprometimento psicológico, ora pelo viés do agredido. O posicionamento dessa mídia em relação a temas como este merece aqui uma análise comprometida. A maneira como ela se coloca pode ser um desencadeador de reações e comportamentos dos mais diversos na sociedade. Assim, é importante refletir sobre a postura da mídia de massa, especialmente a televisiva, para se perceber a existência do discurso único por parte desses meios de comunicação.

O processo de bullying, entendido como um conceito de violência, pode se manifestar de diferentes formas. Atos de violência como chutar, empurrar, bater, fazer brincadeiras depreciativas como apelidos pejorativos a determinadas crianças ou adolescentes podem constituir o processo de bullying. O que antes era visto como simples brincadeira, hoje pode ser considerado uma atitude dura e cruel.

O bullying também pode ser denominado relacional, quando a agressividade se manifesta a partir de ameaças, acusações injustas e indiretas, roubo de dinheiro e pertences, difamações sutis, degradação de imagem social do indivíduo tem como causa a já histórica discriminação e exclusão de grupos ou indivíduos.

A tragédia na escola de Realengo serve como exemplo no sentido de se notar a veiculação de informações sobre o assassinato de forma precoce e sem muito saber científico. Entre as diversas abordagens, a que ganhou mais intensidade foi a de que o agressor voltou à escola para a execução de tal ato pelo fato de ter sido vítima de bullying naquele mesmo espaço. Um único discurso exclui, na maioria das vezes, estudos sérios sobre o tema trabalhado pelo noticiário, o que caracteriza, na essência, um desserviço à sociedade, uma vez que não consegue formar sua própria opinião pela ausência da diversidade de posições. Se há diferentes opiniões, muitas das quais pautadas em investigações científicas, e estas não são veiculadas pela grande mídia, é possível afirmar que os interesses privados em impor pontos de vista particulares estão se sobrepondo aos reais interesses da sociedade como um todo.

Por meio de uma multiplicidade de informações, pesquisadores da área de comportamento humano passaram a conceituar o bullying como algo novo. Alegam que houve uma mudança na maneira de analisar atitudes agressivas que sempre existiram, mas que até então eram ignoradas e/ou negligenciadas. Desta forma, os mesmos passaram a encará-las não mais como um algo corriqueiro, normal e inofensivo, mas como um processo que merece ser cuidadosamente observado e investigado, pois

implica graves consequências (emocionais e cognitivas) para os envolvidos. Muitas vezes deixando traumas que refletem até a idade adulta, acarretando insegurança nas relações, dificuldades de posicionamento em certas situações (familiares e profissionais), tornando-se uma pessoa fechada e apática.

Certamente este tema, que se torna novo nos meios de comunicação televisivo, deve ser tratado com extrema seriedade, pois todo ato violento deve ser combatido para que o mesmo não seja instituído. Contudo, nem todo ato de violência pode ser definido por meio da construção de um conceito novo. Será que todo ato de violência dentro de uma escola tem como causa a própria escola? E a sociedade, qual é o seu papel diante desse problema? E os meios de comunicação televisivos não podem ser responsabilizados por apregoarem o consumismo e o utilitarismo presente na cultura de massa?

Há uma diversidade de ponderações sobre o bullying que não atinge o grande público, por não ser abordado pela mídia de massa. A gravidade disso reside no contexto em que nos encontramos hoje. Os sábios que se colocam como referência ou formadores de opinião são os comunicadores, jornalistas, publicitários. Os filósofos ficaram no passado e os cientistas enclausurados em seus laboratórios (MARTINS, 2003). A diversidade de opiniões sobre o bullying vai ao encontro com aquilo que é veiculado comumente. Avaliações que colocam o bullying como um fenômeno social e não uma ação restrita à escola não estão colocadas de forma clara para um debate mais profundo sobre o tema. Neste sentido, faz-se necessário recorrer a veículos de comunicação alternativos e não popularizados.

Não adianta culpar o bullying, achando que ele é um problema de jovens, um problema das escolas. Não adianta grades e detectores de metal nas entradas ou a proibição da venda de armas. Como professora, sei que o que os alunos reproduzem em sala nada mais é do que o que ouviram da boca de seus pais ou na mídia. Não adianta pedir paz e tolerância no colégio enquanto a mídia e a sociedade fazem outra coisa. Na escola, o problema do bullying é tratado como algo independente da realidade política, econômica e social do país (RAMOS, 2011).

Se essas opiniões não são veiculadas pela grande mídia, aventa-se a hipótese que os interesses das grandes empresas de comunicação estão colocados acima dos interesses da sociedade como um todo. A maneira que os fatos são trabalhados pela grande mídia pode resultar na construção de uma realidade que não é exatamente aquela que se processa

no cotidiano das pessoas. Apresentar informações que possam contribuir com a construção crítica e consciente sobre um tema tão importante para toda a sociedade é fundamental para todos, assim como promover a reflexão constante acerca do bullying dentro da sociedade, analisando, de forma crítica, a diversidade cultural, social e étnica dentro da realidade brasileira, torna-se algo indispensável.

Na História, é possível encontrar elementos que nos remetem às formas de exclusão, violência e dominação de impérios contra impérios, de reinos contra reinos, de classes privilegiadas contra classes menos favorecidas, tribos contra tribos, grupos contra grupos e de grupos contra indivíduos isolados. Pode se estender essa dominação violenta de indivíduos para com indivíduos em espaço diversificado da sociedade, seja ele doméstico, seja ele público, por exemplo, a escola. Essas formas de dominação podem ter as mais diversas causas, como o preconceito étnico, de classe ou opção sexual.

A MÍDIA AUDIOVISUAL NA SOCIEDADE MODERNA

Pode-se afirmar, com raras exceções, que a programação de televisão não é utilizada como um veículo de instrução que prioriza os debates e as análises críticas acerca dos temas presentes na sociedade para o seu melhor esclarecimento. A forma de apresentação de uma notícia segue mais as normas ditadas pelo lucro, tendo como objetivo prender a atenção do espectador.

Comumente acreditamos que somos informados na íntegra sobre os assuntos mais proeminentes e relevantes para a nossa vida em sociedade. Contudo, as informações veiculadas à sociedade pelos meios de comunicação objetivam fazer da informação uma mera distração casual. Percebe-se, então, que a comunicação não se transforma em um saber a ser apropriado pelos cidadãos.

A sobreposição do espetáculo ao conteúdo da notícia demonstra, por parte dos meios de comunicação de massa, que existe uma clara intenção em informar seus espectadores superficialmente. Essa alienação ao conteúdo que realmente interessa é uma característica marcante da indústria da informação televisiva.

As imagens fluem desligadas de cada aspecto da vida e se fundem num curso comum, de forma que a unidade da vida não pode mais ser restabelecida. A realidade considerada *parcialmente* reflete em sua própria unidade geral um pseudo mundo *à parte*, objeto de pura contemplação.

A especialização das imagens do mundo acaba numa imagem autonomizada, onde o mentiroso mente a si próprio. O espetáculo, em geral, como inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não vivo (DEBORD, 1997, p. 8-9).

Quando isso ocorre, pode haver uma separação entre o real vivido na sociedade e o “real” traduzido pelas imagens veiculadas pelos meios de comunicação. Assim, essas imagens passam a fazer parte do cotidiano dos indivíduos, os quais conceituam o bullying, por exemplo, segundo os princípios expostos pelos editores, muitos dos quais vinculados aos interesses privados de suas empresas de comunicação.

Os meios de comunicação de massa agem como simplificadores de complexos fenômenos sociais. Toda e qualquer problemática que emerge na sociedade é complexa por conta de que as relações humanas, bem como os seus problemas, são complexos. Os fenômenos sociais são complexos pelo fato de o elemento existencial dos acontecimentos cotidianos serem complexos. Assim, acrescenta-se que uma sociedade complexa como a nossa deve se ver e se pensar de forma complexa.

A noção de simplificação do conhecimento é a “conjectura” a ser refutada. A visão multilinear reforça a cadeia complexa do conhecimento que se forma e se constrói nas mais diversas esferas que envolvem o indivíduo e a sociedade. Com a exigência de conhecimento contínuo, não pode mais privilegiar um modelo de conhecimento baseado numa visão fragmentada e linear do mundo impostas por mídias massificantes. A contemporaneidade exige um saber polifônico hábil, o qual possa ser mobilizado nos mais diversos contextos e situações apresentadas.

O desenvolvimento de novas tecnologias pode contribuir com a expansão e exteriorização da diversidade de conhecimentos que produzirão uma rede de informação que se multiplicará de maneira bastante intensa e ativa, visto que as informações se encontram disponíveis para um número crescente de indivíduos que acessam os veículos de comunicação, hoje alternativos por conta do quase monopólio da televisão. Dessa forma, cabe aos professores, por exemplo, operarem saberes nessas redes de informações na formação dos discentes. Permitir que outras linguagens façam parte do espaço complexo de saberes e informação é repensar a própria noção de cotidiano espacial. As formas de se estruturar o pensamento nos limites territoriais físicos necessitam de transposição para novas formas de espaços que permitam, por sua abertura, a introdução dessa diversidade de informações disponíveis (LEVY, 2009).

O pensamento que dialoga com a complexidade da realidade das coisas e dos fatos consegue fazer conexões entre a lógica fluida e o empírico expandido, o qual coloca à prova qualquer forma de pensamento que se quer absoluto e fechado. Pensar essa polifonia é o mesmo que colocar na agenda da racionalidade imposta e hierarquizante de sistemas fechados a fluidez daquilo que se considera irracional por não acompanhar a metodologia irracional. É essa concepção de conhecimento, em que cadeias interdisciplinares de conhecimento, científico ou não, permitirão o surgimento de uma sociedade democrática, aberta, pensante e avessa ao monopólio.

O discurso único é um simplificador de ideias que não permite enxergar o contraponto existente nas relações humanas que se processam na realidade cotidiana. O monopólio da informação não consente que o diálogo floresça em sociedades massificadas culturalmente e que deveriam ser democráticas de maneira mais ampla e não apenas pela simples ação política do voto. Dessa forma, a relação dialógica exercida entre as pessoas não deve ser mediada pela agenda jornalística de algumas empresas de comunicação.

Há necessidade de um pensamento que ligue o que está separado e compartimentado, que respeite o diverso ao mesmo tempo que reconhece o uno, que tende discernir as interdependências (...) de um pensamento multidimensional; de um pensamento organizador ou sistêmico que conceba a relação (MORIN, 1995 p. 167-168).

Ao discorrer sobre o pensamento do filósofo Edgar Morin, Silva (2007, p. 35) coloca que a mídia quer distância da complexidade pelo fato de a simplificação ser mais rentável. A verdade fabricada tem por objetivo elaborar o consenso que é o elemento que torna a sociedade detentora não da sabedoria do cientista ou do filósofo, mas dona de uma verdade artificial confeccionada pela indústria cultural do entretenimento vazio.

O pensamento que dialoga com o real consegue fazer conexões entre a lógica e o empírico, e esse coloca à prova qualquer forma de pensamento que se quer absoluto. As ideias só podem ser bem argumentadas se estiverem concatenadas com o real e não com um único sistema de ideias ou um único discurso. Pensar a complexidade das coisas é pensar o mundo de forma interdisciplinar, mais real e integrado ao todo.

O pensador estadunidense Noam Chomsky (2003) apresenta ideias relevantes sobre as formas de dominação violenta por meio da construção do espetáculo que a grande mídia propõe para tratar de problemas rele-

vantes em nossa sociedade. Assim, ele denuncia a chamada democracia do espectador, em que o cidadão comum, vivendo sob aparentes condições de liberdade, mas solitário diante da TV, tem suas ideias a respeito dos mais diversos problemas existentes na sociedade contemporânea, na verdade, manipuladas pela propaganda que fabrica consenso para atender aos interesses do poder econômico, político e social.

É o que vemos praticamente todos os dias em programas de televisão e comerciais que acabam por instigar o consumismo desenfreado, os padrões de beleza, a violência social, a destruição ambiental e a coisificação do humano. O essencial para a resolução de problemas apontados não são refletidos, pois o interesse é levar o telespectador a acreditar que a vida é melhor quando os interesses individuais estão acima dos interesses coletivos.

O espetáculo se destaca da sociedade com o objetivo de ser o centro das atenções. As atenções que são dadas tornam o espetáculo um elemento que concentra os olhares e as consciências dos indivíduos. Por ser algo separado, ele é o foco do olhar iludido e da falsa consciência. A unificação que realiza não é outra coisa senão a linguagem oficial da separação generalizada de indivíduos que precarizam as relações sociais e humanas mais essenciais. Entretanto, não é apenas um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizadas por imagens que tomam por referência o cotidiano vivido pelas pessoas. A mídia da imagem não é determinada pelas relações humanas pelo fato de ser sua determinante por meio da combinação e imposição de imagens.

Para descrever o espetáculo, a sua formação, as suas funções e as forças que tendem para a sua dissolução, é preciso distinguir seus elementos artificialmente inseparáveis. Ao analisar o espetáculo, fala-se em certa medida a própria linguagem do espetacular, no sentido de que se pisa no terreno metodológico dessa sociedade que se exprime no espetáculo. Mas o espetáculo não significa outra coisa senão o sentido da prática total da formação econômico-social, o seu emprego do tempo. É o momento histórico que nos contém (DEBORD, 1997, p. 11).

Nota-se isso em situações simples do cotidiano das pessoas, onde as mesmas digladiam para ganhar mais espaço, ou êxito perante algo ou alguém, sem pensar sequer nos sentimentos, respeito ao outro indivíduo. Com isso, vemos que as pessoas estão cada dia mais individualistas, as relações cada vez mais distantes e abstratas, os valores e virtudes esquecidos em relações e vínculos passados.

Numa sociedade capitalista em que inúmeros conflitos sociais emergem por conta da ideologia do individualismo e do pensamento único (no caso do liberalismo), seria possível assegurar que as grandes empresas de comunicação, apologistas desse tipo de sociedade, tratem o bullying como um desarranjo comportamental que ocorre dentro do ambiente escolar e não como o reflexo dos conflitos sociais que derivam do modelo social vigente.

O espetáculo, compreendido na sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um complemento ao mundo real, um adereço decorativo. É o coração da irrealidade da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante. Ele é a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e no consumo. A forma e o conteúdo do espetáculo são a justificação total das condições e dos fins do sistema existente. O espetáculo é também a presença permanente dessa justificação, enquanto ocupação principal do tempo vivido fora da produção moderna (IBID., p. 10).

Não se pode apreciar épocas de transformação pela consciência que essas épocas tiveram dessa transformação; ao contrário, a consciência deve ser explicada com a ajuda das contradições da vida material. A estrutura é filha do poder presente. O estruturalismo é o pensamento garantido pelo Estado, que pensa as condições presentes da comunicação espetacular como absoluto.

A maneira de estudar o código das mensagens não é outra coisa senão o produto e o reconhecimento de uma sociedade em que a comunicação existe sob a forma de uma cascata de sinais hierárquicos. Assim, o estruturalismo não prova a validade trans-histórica da sociedade do espetáculo; ao contrário, é a sociedade do espetáculo, impondo-se como realidade concreta, que serve para provar o sonho frio do estruturalismo (IBID., p. 128).

Podemos retomar aqui o assassinato de estudantes numa escola de Realengo, no Rio de Janeiro. Foi um caso emblemático pela cobertura dada nos noticiários em rede aberta de televisão. Notou-se que a apresentação da notícia voltou-se para um discurso de que tal ato violento tem como causa o bullying que o agressor sofrera no período em que esteve estudando na mesma escola. Pareceu que o bullying é uma violência restrita ao ambiente escolar, uma vez que o mesmo é desencadeado dentro desse

espaço. A própria ditadura da beleza que é veiculada frequentemente pelos comerciais evidenciam esse modelo de felicidade e aceitação que nossa sociedade deve querer, o padrão das famílias bem-sucedidas, com filhos indo para a escola com o veículo mais moderno e luxuoso do momento, a associação da figura feminina a bebidas alcoólicas como conquista é uma violação, entre outros aspectos.

Muitas vezes, os grandes ocorridos de violência na sociedade chegam ao telespectador de forma distorcida a fim de que ele se apegue ao fator como um meio de distração. Após uma longa jornada de trabalho, nada melhor que se sentar num sofá em frente à televisão para dissipar as tensões com os problemas alheios.

A massa gradativamente se conforma com as aberrações do cotidiano, apegando-se em futilidades como forma de alívio da tensão, mesmo inconscientemente. São exemplos de manipulação ideológica, segundo Adorno e Horkheimer: o cinema, os romances de folhetins, os espetáculos televisionados dirigidos às famílias, rubricas de horóscopo, correio sentimental etc. Aparentemente inofensivos, esses produtos e os “conselhos” que resultam de seu consumo revelam manifestações no comportamento humano de caráter destrutivo. Os defensores da indústria cultural creem no seu surgimento como um fenômeno espontâneo, proveniente da arte popular. De fato, se essa afirmativa estivesse correta, seguindo a lógica frankfurtiana, identificaríamos no povo a origem da produção da indústria cultural. Na realidade, tal situação é inversa, ou seja, a indústria cultural gera determinados produtos feitos para o povo e não pelo povo. “No mundo realmente invertido, a verdade é um momento do que é falso.”¹

Pela abordagem das grandes mídias, parece que o bullying, além de uma violência restrita à escola, uma vez que o fato ocorreu dentro desse espaço, tem como causa única as relações estabelecidas dentro da escola. O que se coloca na reflexão deste artigo é que os grandes veículos de comunicação querem que seu público acredite nisto sem ao menos consultar outras fontes de informação, muitas vezes discordantes. A discussão em torno do bullying não tem a pretensão de construir um conceito fechado que seja a tradução da realidade, mas refletir, a partir dele, os interesses particulares da grande mídia na manutenção do discurso único como verdade absoluta. A valorização dada ao padrão de vida exibido pelas

¹ Disponível em: http://www.cra-rj.org.br/site/espaco_opiniao/arquivos/arto45.pdf Acesso em 12 set. 2011.

novelas diárias, por exemplo, oculta a realidade difícil de grande parte da população brasileira.

O espetáculo do consumo submete para si os homens vivos, na medida em que a economia já os submeteu totalmente. Ele não é nada mais do que a economia desenvolvendo-se para si própria. É o reflexo fiel da produção das coisas, e a objetivação infiel dos produtores (IBID., p. 13).

À medida que os veículos de comunicação da imprensa vão pulverizando as notícias, sejam elas positivas ou não, a população vai se acostumando com tudo isso, pois se tornam comuns em seu cotidiano. Nunca ouvimos falar que a população escolheu as notícias publicadas pela mídia, e isso de certa forma é uma maneira de impor e monopolizar a informação passada. Sem contar a questão da veracidade das mesmas, que são questionáveis.

A indústria do audiovisual cria um conjunto de cores, imagens e sons com o objetivo de estabelecer identidade com o receptor.

Os programas radiofônicos, os shows de televisão e os filmes, sobretudo, se caracterizam por mostrarem heróis, pessoas que de maneira positiva ou negativa resolvem seus problemas. O espectador vê a si mesmo neles. Devido à sua identificação com o herói, supõe participar da suficiência que lhe foi negada (ADORNO *apud* RÜDIGER, 2004, p. 176).

Fica evidente que, apesar de muitas discussões, a sociedade atual ainda continua estagnada em suas próprias informações e crenças, pois se as opiniões tivessem sofrido mudanças, a alienação da população de massa não seria soberana. E, para que esses conceitos mudem por parte da população, é preciso primeiramente possibilitar o acesso na íntegra das informações, é necessário levar discussões conscientizadoras para dentro das escolas, é preciso cobrar as autoridades para que os direitos dos cidadãos sejam cumpridos. É necessário também que o Estado laico exerça a democracia com exatidão, é preciso promover o incentivo à cultura, ao lazer, à conscientização do respeito ao próximo, enfim, é necessário fazer uma reforma geral de quem exerce o poder e a ascensão moral sobre a sociedade.

Mesmo estando presente no espaço escolar, não se pode afirmar que o bullying é algo singular a este ambiente. O assassinato de estudantes numa escola de Realengo, no Rio de Janeiro, foi um caso emblemático pela cobertura dada nos noticiários em rede aberta de televisão.

A discussão em torno do bullying não tem a pretensão de construir um conceito fechado que seja a tradução da realidade, mas refletir, a

partir dele, os interesses particulares da mídia televisiva na manutenção do discurso único como verdade absoluta.

E fora todos os aspectos levantados até aqui, esse tipo de informação acaba distanciando as pessoas umas das outras, pois reforça a ideia de famílias desestruturadas, escolas sem organização e acompanhamento, comerciais que investem em referências únicas de beleza, consumismo, sendo esses colocados como modelo correto de vida, de diretriz e de conduta.

Precisamos atentar que a escola não deve assumir atribuições que cabem apenas à família, que as mulheres ideais não são só as magras ou esbeltas, que o consumismo desenfreado não é positivo, até porque boa parte da população não tem condições monetárias de sustentar e acompanhar certas aquisições. Daí surgem as dificuldades dentro dos lares, pois os filhos recorrem geralmente aos responsáveis quando têm vontade de algo como comprar uma roupa ou um calçado novo. Certamente uma resposta negativa a esses filhos pode causar transtornos às relações familiares, até porque nem todo pai tem condições de encaminhar seus filhos a psicólogos ou psicopedagogos, que são pagos para realizarem seu trabalho. Enfim, situações como esta são impostas dia a dia em nossos lares pela mídia televisiva para que sejamos doutrinados a seguir o que ditam.

Esse tipo de conduta gera uma característica de alienação, pois a insistência e a repetição em passar as mesmas notícias, os mesmos estilos de comerciais, as notícias de tragédias e violência nas escolas faz que de fato as pessoas acreditem que tudo isso é e está certo.

Dentro do que cabe a nós, educadores, devemos disponibilizar e incentivar em nossos alunos o apreço à diversidade, à busca pelo saber e à pesquisa, pois assim possibilitamos o acesso a outras informações e, espontânea e conscientemente, escolherem o que acharem mais correto e sensato.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Noam. **Controle de mídia: as conquistas espetaculares da propaganda**. Brasil, Graphia. 2003.

CLOTET, Joaquim; MORIN, Edgar; SILVA, Juremir Machado. **As duas Globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs. 2007.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Disponível em: http://www.observatorioda-educacao.org.br/index.php?view=article&id=893%3Acobertura-sobre-bullying-e-superficial&option=com_content&Itemid=60 Acessado em 13 ago. 2011.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2004. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/mtexto/pnadcoment7.htm>

LEVY, Pierre. **Educação e cibercultura. A nova relação com o saber**. Disponível em: <<http://www.caosmose.net/pierrelevy/educaecyber.html>>. Acessado em: 7 jan. 2009.

LISBOA, Carolina; BRAGA, Luiza de Lima; EBERT, Guilherme. **O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: Contextos Clínicos. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=1983-348220090001&script=sci_suetoc Acessado em 8 abril. 2011.

MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (orgs.). **Para Navegar No Século XXI: Tecnologias Do Imaginário e da Cibercultura**, 3. ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs. 2003.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria**. Trad. Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina. 1995.

RAMOS, Ana Flávia C. **Nenhuma escola é uma ilha**. Disponível em: <http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/ana-flavia-ramos-nenhuma-escola-e-uma-ilha.html> Acessado em 8 abril. 2011.

RÜDIGER, Francisco. **Theodor Adorno e a crítica cultural: comunicação e teoria crítica da sociedade**. 3. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Edipucrs. 2004.

SOCIEDADE DE MASSA. Disponível em http://www.cra-rj.org.br/site/espaco_opinioao/arquivos/arto45.pdf. Acessado em 12 set. 2011.

REGIONALIDADE E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO AMBIENTAL DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

DENISE GADIOLI

RESUMO

Neste artigo, buscou-se discutir o alinhamento das questões culturais regionais do país à educação ofertada. Introdutoriamente apresentou-se revisão bibliográfica que aponta a EAD como viabilizadora do processo de inclusão do indivíduo e da democratização do ensino superior. A regionalidade foi abordada a partir da experiência vivida no curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, da Universidade Metodista de São Paulo, relatando e discutindo as dificuldades em se trabalhar com grande contingente de discentes, oriundos e situados em diversas regiões do país, inseridos em contextos e realidades distintas entre si, por meio de projeto pedagógico único e a forma como contexto social e ambiental e realidade local do discente interferem no processo de educação. Foram apresentadas e discutidas práticas desenvolvidas no curso e que possuem finalidade de valorização e abertura para a regionalidade dos estudantes; exemplos de atividades desenvolvidas nos semestres letivos (planejamento semanal, aulas-atividades e fóruns de discussão) e o projeto "Minha terra, nosso Brasil", de iniciativa da universidade, em fase de implantação. Concluiu-se que assumir o desafio de se pensar a regionalidade na educação pode significar proteger a multiculturalidade no país e influenciar de maneira positiva diversas regiões, preparando-se pessoas capazes de pensar globalmente e agir localmente.

Palavras-chave: regionalismo; educação a distância.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de dimensões continentais, cuja população com mais de 190 milhões de habitantes divide-se em 27 Unidades da Federação e seus 5.565 municípios (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

À grandeza do país e à sua colonização por diversos povos pode-se relacionar a heterogeneidade entre suas regiões, tanto no que se refere à questão do desenvolvimento e economia, quanto no que se refere às questões culturais e ambientais.

Dimensão e heterogeneidade configuram-se como desafios no âmbito educacional, que requerem soluções criativas, inovadoras e práticas. Há a necessidade no país da democratização ou universalização da oferta educacional, sobretudo da educação superior, aliada à necessidade do oferecimento de uma educação de qualidade. Nesse sentido, a educação a distância (EAD), tal qual a concebemos atualmente, tem sido apontada como uma importante alternativa, capaz de atender a esses requisitos.

De acordo com Moran (2002), a EAD é o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias telemáticas, como a internet, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente, mas interligados.

Souza (1996) fala de algumas vantagens da EAD em relação à educação presencial:

Embora a educação a distância não possa ser vista como a solução para os problemas educacionais do mundo contemporâneo, ela, com certeza, vem sendo recomendada como forma de atendimento a um grande número de alunos e por custo muito mais baixo do que o ensino presencial (SOUZA, 1996, *apud* VALENTE, 2003).

A legislação brasileira traz em seus preceitos o reconhecimento da EAD, conforme apontado no texto do Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2011), em vigor:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral (BRASIL, 2001).

No Plano Nacional de Educação é reconhecida, ainda, a abrangência da EAD e a possibilidade de sua extensão também aos programas de formação de professores, educação indígena, educação para portadores de necessidades especiais e educação de jovens e adultos. No item quatro do referido instrumento, relativo a objetivos e metas da educação superior, fica previsto: "Estabelecimento de amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou LDB (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), também aponta a utilização da EAD

em caráter de complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais no ensino fundamental. Apesar de em seu artigo 62, parágrafo terceiro, priorizar a formação inicial de profissionais de magistério por meio de ensino presencial (fazendo uso, subsidiariamente, de recursos e tecnologias de EAD), o mesmo artigo, em seu parágrafo segundo, incentiva a utilização de recursos e tecnologias de EAD na formação continuada e a capacitação de professores.

Em consonância com o Plano Nacional de Educação, a LDB em seu artigo 87 (incisos II e III), prevê cursos a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados e programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando recursos da EAD.

O Plano Nacional de Educação destaca também:

Ao estabelecer que o Poder Público incentive o desenvolvimento de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, a LDB introduziu uma abertura de grande alcance para a política educacional. É preciso ampliar o conceito de educação a distância para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação (...).

A EAD é apontada nesse instrumento como responsável por introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, desempenhando função estratégica de contribuir para o surgimento de mudanças significativas nas instituições escolares e influenciar as decisões a serem tomadas por dirigentes políticos e sociedade civil na definição das prioridades educacionais.

De acordo com Haddad (2009), um dos elementos atuais da educação no Brasil diz respeito às inovações tecnológicas e metodológicas voltadas ao trabalho pedagógico. Nesse sentido, o autor sugere que essas inovações contribuem para a melhoria da qualidade da educação, em todos os seus níveis e modalidades, e que estão aliadas à modalidade de EAD, por conta da possibilidade de utilização intensiva das tecnologias de informação e comunicação no trabalho pedagógico.

Castro (2008) também relaciona inovações tecnológicas e metodológicas à EAD, sua qualidade e possibilidade de democratização da educação:

O processo educacional, em diálogo constante com as tecnologias de informação e de comunicação (TCI), possibilita o acesso de uma quantidade maior de pessoas ao mundo do saber, mediante as novas metodologias que viabilizam o desenvolvimento de habilidades e competências, dotando o indivíduo da capacidade de empreen-

der, de se manter atualizado e de se adaptar às necessidades do mundo moderno, competitivo e com mudanças constantes. Nesse contexto, insere-se a educação a distância (EAD), que busca sedimentar no país uma modalidade de educação com qualidade e em um formato democratizante (...) (CASTRO, 2008, p. 17).

Pelo exposto, segundo a bibliografia citada, a EAD pode oportunizar estudo a muitos brasileiros de diferentes idades e em diversas situações e condições que, por um motivo ou por outro, não conseguem ou não desejam realizar presencialmente seus estudos, sobretudo em curso superior.

Os fatores para a escolha de um curso de graduação a distância são, principalmente, horário ou jornada de trabalho do estudante incompatível com a rigidez do sistema presencial, longa distância entre a cidade do estudante e a Instituição de Ensino Superior mais próxima ou com o curso que pretende realizar, custos dos cursos presenciais inacessíveis à boa parte da população brasileira (CASTRO, 2008, p. 17). É importante destacar que a redução dos custos com a estrutura física necessária para a realização dos cursos a distância em relação aos presenciais, além da possibilidade do atendimento a um maior contingente de alunos por turma, são os fatores preponderantes responsáveis pelos preços mais baixos e competitivos dos cursos oferecidos na modalidade a distância, em relação aos presenciais.

Dessa forma, a EAD pode oferecer flexibilidade ao estudante além de abrir a possibilidade da educação superior a pessoas localizadas fora dos grandes centros urbanos e ou com baixo poder aquisitivo.

Valente (2003) aborda a questão da possibilidade de superação das barreiras geográficas e a flexibilidade do estudo a distância:

Tem-se, dessa maneira através da EAD, ao menos teoricamente, solucionado problemas de localização geográfica que serve de empecilho a uma parte da população que não dispõe de formas para concretizar o seu processo de escolarização sem sair da sua cidade. A questão do tempo é também praticamente diluída, já que os ensinantes e aprendentes podem escolher os horários de estudo de acordo com a sua disponibilidade. Teoricamente já são dois problemas resolvidos, o onde e o quando, além da possibilidade de aprender em ritmo próprio (VALENTE, 2003, p. 50).

Entretanto, a EAD acaba por imputar ao cenário educacional seus próprios desafios, inerentes a sua própria prática. Muito já se discutiu em relação a sua definição, história, modelos, princípios educacionais, ferramentas, padrões de qualidade, entre outros aspectos. Porém, no Brasil e

no mundo, a discussão a respeito das práticas pedagógicas empregadas nessa modalidade de educação e o resultado das mesmas na aprendizagem ainda são incipientes.

Isso ocorre porque muitas das questões de relevante interesse nesse sentido começaram a ser levantadas apenas recentemente, há pouco mais de uma década, como fruto da expansão da oferta da EAD e da experiência na área. Essa expansão foi possível, principalmente, por conta da recente utilização de tecnologias, como a internet. Determinadas questões só puderam emergir a partir do momento em que uma práxis em EAD foi esboçada e começou a ser delineada.

É importante ressaltar que embora a LDB tenha aberto portas para a EAD, no Brasil, essa abertura e expansão de cursos começou a ocorrer há apenas 15 anos, o que gera preconceito para com essa modalidade de educação, sobretudo por parte de universidades públicas.

No presente artigo, busca-se destacar e discutir um desses desafios recentes, a questão do alinhamento das questões culturais de cada região do país à educação ofertada. Discute-se, portanto, a questão da regionalidade na EAD, a partir de experiências vividas no curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, oferecido pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

São ponderados os seguintes aspectos: a dificuldade em se trabalhar com grande contingente de discentes, oriundos e situados em diversas regiões do país e inseridos em contextos e realidades muito distintas entre si, por meio de um projeto pedagógico único, e a forma como o contexto social e ambiental e a realidade local do discente interferem no processo de educação.

Busca-se também apresentar e discutir práticas que são desenvolvidas no referido curso, com finalidade de valorização e abertura para a regionalidade de seus discentes, bem como demais iniciativas institucionais nesse sentido.

Por fim, o presente artigo se encerra com a proposição de questionamentos e sugestões de pesquisas que complementam a investigação do problema levantado.

DESENVOLVIMENTO

Apesar de alguns autores considerarem que o seu surgimento remonta ao surgimento da própria escrita (a partir da qual a comunicação se tornou possível sem a presença de locutor, liberta no tempo e espaço),

como é o caso dos autores Maia e Mattar (2007, p. 20), outros parecem aceitar que a EAD teve seu nascimento no século XV (quando o alemão Gutemberg inventou a imprensa e a impressão e instaurou a possibilidade de qualquer indivíduo aprender sem a presença do professor, por meio de livros que poderiam ser levados a qualquer parte e lidos por quem fosse alfabetizado), como é o caso das autoras Freitas e Magalhães (2001, p. 17).

Há ainda aqueles que acreditam que a EAD, propriamente dita e sob essa denominação, teve seu início a partir do século XVIII, com os cursos de taquigrafia por correspondência oferecidos em anúncios de jornais nos EUA, e no século XIX na Inglaterra, após o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação, mais especificamente trens e correios (KATZ, 1973, p. 6-7 *apud* FREITAS, 2005; CASTRO e GUARANY, 1977, p. 407 *apud* FREITAS, 2005).

Qualquer que seja a sua origem, a EAD possui uma história longa e diversificada, que foi pautada em experiências diversas ao redor do mundo e que contribuíram sobremaneira para o seu desenvolvimento, como é hoje. Sua história, pontuando resumidamente, passa pelos cursos por correspondência, utilização de impressos em instituições escolares, propagação do conhecimento através do rádio, do telefone, da televisão, multimeios (vídeo, videoconferências, fitas K-7, gravadores, telefones simuladores “on-line”, redes de computadores, entre outros) – cabe destacar aqui a importante criação das universidades abertas de ensino a distância – até chegarmos à situação atual, na qual dados são transmitidos e enviados via satélite e através da internet, com o apoio da utilização de vários meios (material impresso, telefone, softwares e computadores, câmeras de vídeo, aparelhos para captação de áudio, entre outros) (FREITAS, 2005, p. 57-68; NUNES, 2009, p. 2-8; MAIA e MATTAR, 2007, p. 21-23; CORTELAZZO, 2009, p. 34-40).

Efetivamente, a EAD no Brasil se consolidou a partir de 2005, com a publicação do Decreto nº. 5.622, que regulamentou o artigo 8º da LDB.

Pode-se dizer que a EAD esteve sempre ligada aos avanços da tecnologia (sobretudo, da comunicação) e à experimentação, sendo fruto de novas formas de se pensar e de se fazer educação.

MODELO DE EAD PELA UMESP

Vinculado ao Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da universidade, o modelo de EAD adotado baseia-se no exposto a seguir.

Uma vez por semana, durante os semestres de duração dos cursos oferecidos, os discentes se dirigem aos Polos de Apoio à Aprendizagem, nos quais são matriculados. Os Polos são estruturas físicas que comportam momentos presenciais dos cursos. Possuem salas de aula onde os discentes assistem teleaulas ministradas pelos professores temáticos nos estúdios da UMESP, e que chegam até eles ao vivo por meio de transmissão de dados via satélite.

É onde ocorre também o desenvolvimento das aulas-atividades, em laboratórios de informática, exercícios desenvolvidos em grupo pelos discentes nesse dia de interação presencial. Trata-se de um momento para exercitar conceitos discutidos em aula ou de realização de atividades que introduzem conceitos que serão apresentados na mesma (as aulas-atividades ocorrem a cada mês, alternadamente, antes ou depois das teleaulas). Também é nos Polos que os discentes realizam todas as provas necessárias.

As teleaulas e aulas-atividades, que requerem dedicação de três horas e vinte minutos de estudos presenciais, são momentos importantes para o acompanhamento dos conteúdos e para a interação entre os alunos, que têm a possibilidade de desenvolver suas redes de amizades e contatos, além de aprender e contribuir com o aprendizado dos colegas.

O Polo é um local de ensino credenciado pelo MEC, destinado ao desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. Nessa estrutura o estudante possui à sua disposição biblioteca, laboratórios de informática, e pode utilizar a infraestrutura tecnológica para estudar, fazer e manter contato com a universidade, professores auxiliares e temáticos, coordenação e monitores a distância.

No quadro 1, é apresentada a rede de Polos utilizados pela UMESP, os Estados e municípios onde se encontram.

Quadro 1 – Polos de Apoio a Aprendizagem

Estado	Polo/Município	Nº.
1. Bahia	Salvador; Vitória da Conquista	2
2. Ceará	Fortaleza	1
3. Espírito Santo	Vila Velha	1
4. Goiás	Ceres	1
5. Maranhão	Imperatriz	1
6. Mato Grosso	Rondonópolis	1
7. Minas Gerais	Belo Horizonte	1
8. Pará	Altamira	1
9. Paraíba	Campina Grande	1
10. Paraná	Londrina	1
11. Pernambuco	Recife	1
12. Rio de Janeiro	Macaé; Petrópolis; Volta Redonda	3
13. Rondônia	Porto Velho	1
14. São Paulo	Bauru; Birigui; Campinas; Eldorado; Franca; Guaianazes; Guarulhos; Guaratinguetá; Itanhaém; Itapeva; Mauá; Perus; Presidente Prudente; Ribeirão Preto; São José do Rio Preto; São José dos Campos; Sorocaba	18
Distrito Federal	Brasília	1
	Total	35

Fonte: Elaboração própria.

No dia de teleaula os estudantes contam com o apoio do monitor presencial, profissional que os acompanha em sala, verifica presença, organiza grupos e dá assistência. É ele que reúne dúvidas dos estudantes durante teleaulas e aulas-atividades e as passa aos professores auxiliares através de chat. Os professores auxiliares, nesse dia em especial, acompanham os professores temáticos aos estúdios, recebendo essas dúvidas e as repassando a eles, a fim de que respondam aos estudantes ao vivo, propiciando maior interação entre esses atores.

As teleaulas ministradas são gravadas e disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que funciona como uma sala de aula virtual por meio da qual o aluno pode acompanhar novamente as aulas, acessar conteúdos disponibilizados pelos professores auxiliares (fazer download, leitura e impressão de textos, documentos e arquivos), depositar suas atividades para a avaliação, debater temas de estudo por meio de fóruns de discussão, tirar dúvidas via mensagens com monitores a distância, professores auxiliares, temáticos e coordenação, receber avisos importantes sobre o curso, comunicar-se com colegas, entre outros recursos. O AVA da UMESP utiliza a plataforma Moodle e pode ser acessado de qualquer computador que possua conexão com a internet.

É no Moodle que o aluno tem acesso, entre inúmeros materiais, ao Planejamento Semanal, que contém todas as atividades que deverão ser desenvolvidas a distância (exercícios que demandam ou não entrega, fórum de discussão, leituras recomendadas, questionários etc.), utilizando para isso dezesseis horas e quarenta minutos de dedicação aos estudos.

Os alunos são avaliados por meio de atividades desenvolvidas a distância que demandam entrega (com prazo de sete dias para a elaboração e entrega), exercícios produzidos presencialmente (durante aula-atividade) e duas provas realizadas no decorrer do semestre letivo (que integram os conteúdos dos módulos do semestre). As provas são presenciais, individuais, sem consulta e discursivas. Há também uma terceira prova, a substitutiva, destinada ao aluno que não comparece no dia de realização de uma das provas e que segue os mesmos moldes das demais.

As atividades desenvolvidas para a entrega são corrigidas pelos professores auxiliares e o aluno recebe feedback dessas tarefas na plataforma Moodle. Além disso, os professores auxiliares organizam, elaboram e disponibilizam materiais na plataforma, respondem as dúvidas enviadas pelos alunos em fóruns específicos ou por mensagens individuais (em um prazo de 24 horas úteis), auxiliam os professores temáticos e mantêm contato com coordenadores dos Polos e monitores presenciais.

O atendimento aos Polos é dividido entre os professores auxiliares, ou seja, cada professor corrige atividades e presta auxílio somente a alunos de determinados Polos, da mesma forma em que é responsável também pela comunicação com monitores presenciais e coordenadores dos mesmos. Cada professor deve auxiliar a 150 alunos e esse total é utilizado para o estabelecimento da divisão dos Polos.

Todo semestre o aluno recebe material impresso chamado “Guia de Estudos”, que reúne textos com parte do conteúdo a ser abordado nas teleaulas, desenvolvido pelos docentes do curso especialmente para auxiliar seu acompanhamento.

O aluno também tem a sua disposição o acervo eletrônico conveniado à universidade, que traz obras completas e em português em forma de livros-texto. A universidade disponibiliza ao acesso 1.962 títulos das editoras Artmed, Ática, Casa do Psicólogo, Contexto, IBPEX, Manole, Papyrus, Pearson e Scipione.

A média mínima para a aprovação nos módulos é sete. Caso o aluno não a atinja por meio das atividades desenvolvidas, pode contar com outro instrumento de avaliação do seu desempenho no decorrer do semestre. Trata-se da Avaliação Complementar, destinada a alunos com média modular entre 4,0 e 6,5. Essa avaliação é feita por meio do Portfólio, ou seja, conjunto de atividades semanais desenvolvidas e entregues pelo aluno ao longo do semestre. O Portfólio possui objetivo de possibilitar que o aluno realize semanalmente um trabalho que denote seu percurso de formação e desenvolvimento e oferecer uma base de avaliação que realmente reflita seu processo de aprendizagem.

Essas atividades possuem prazo de entrega como as demais e são individuais, aceitas somente quando postadas em link específico na plataforma. São critérios do NEAD para a avaliação do portfólio: entrega de todas as atividades solicitadas (a não entrega de uma ou mais atividades em determinado módulo inviabiliza a avaliação), adequação do que foi solicitado ao que foi entregue pelo aluno, cumprimento da atividade proposta.

Não são aceitas, em nenhuma hipótese, cópias ou plágios em qualquer atividade desenvolvida e entregue pelos alunos.

Em caso de não atingimento da média, mesmo após consideração do Portfólio pelo professor temático do módulo, o aluno fica retido e pode cursá-lo novamente em caráter de reprovação, tanto no curso regular como em Período Letivo Alternativo (PLA). Quando o aluno opta por cursar uma reprovação no curso regular, matricula-se somente no módulo em que possui pendência e assiste teleaulas ao vivo no Polo, realiza aulas-atividade e atividades semanais, além de prova com conteúdo específico do módulo. Optando por PLA, o aluno irá desenvolver de modo totalmente a distância atividades, incluindo as avaliativas, e assistirá a teleaulas que foram gravadas, devendo dedicar-se ao estudo do módulo por seis semanas, cinco horas semanais. Ao final dessas semanas, o aluno realiza prova presencialmente em seu Polo.

CURSO SUPERIOR EM TECNOLOGIA EM GESTÃO AMBIENTAL

Oferecido no primeiro semestre de 2009, o curso desde o início foi coordenado pela professora Dra. Waverli Maia Matarazzo Neuberger até os dias atuais. De lá para cá, cresceu significativamente, como mostra o quadro 2.

Quadro 2 – Comparação entre os anos de 2009 a 2011 no curso de Tecnologia em Gestão Ambiental

Ano	2009		2010		2011	
Semestre	1º.	2º.	1º.	2º.	1º.	2º.
Nº. de Alunos	≈ 420	≈900	≈900	≈1250	≈1250	≈ 1080
Nº. de Professores Auxiliares	1	3	3	4	6	7
Nº. de alunos por professor auxiliar	≈ 420	≈ 300	≈ 300	≈ 313	≈ 313	≈ 155
Nº. de Polos atendidos	23	27	29	33	33	33
Nº. de Monitores a distância	0	0	0	0	1	1

Fonte: Elaboração própria.

O número de alunos matriculados cresceu mais de duas vezes e meia. O crescimento da equipe de professores auxiliares acompanhou a demanda e crescimento do número de alunos. À equipe acresceu-se o profissional monitor a distância, responsável por auxiliar os 1.080 alunos e os professores nas questões administrativas relativas ao curso. Existe ainda o apoio efetivo de uma assistente administrativa. Atualmente, entre os Polos estabelecidos pela universidade, apenas os de Vila Velha (ES), Campina Grande (PB), Birigui (SP) e Ribeirão Preto (SP) não possuem turmas de alunos do curso.

Com duração de quatro semestres e encontro presencial realizado às quintas-feiras, o curso sempre contou com uma equipe de professores temáticos multidisciplinares, que se divide para ministrar as teleaulas, planejar e elaborar conteúdos e materiais (avaliações, atividades e leituras) dos catorze módulos nos quais o curso está estruturado. A cada semestre ocorre a entrada de novos alunos por meio de vestibular.

Diretrizes importantes são discutidas e aprovadas pelo colegiado do curso. Todas as atividades desenvolvidas pelos alunos valem uma nota de zero a dez, o que muda são os pesos das atividades na média final dos

módulos. Cada módulo possui um conjunto específico de atividades que compõem a média final do aluno. As aulas-atividades têm peso de 2,0 pontos, atividades semanais possuem peso de 3,0 pontos e provas têm peso 5,0 nas médias finais dos módulos. Nota-se que as atividades realizadas presencialmente representam 70% da média final do estudante.

Na aula-atividade, que demanda sua entrega no mesmo dia, os resultados são produzidos e enviados à plataforma em grupo, mas as notas são individuais. O aluno que não participa da sua elaboração fica sem essa avaliação. Somente o aluno presente no Polo pode entregá-la, o que estimula a presença e a interação entre os estudantes. O aluno pode participar de um grupo distinto a cada semana.

A devolutiva das provas é dada aos alunos diretamente na plataforma, mas eles também as recebem no Polo após a correção. Uma cópia digital de todas as provas é arquivada na sede da EAD para possíveis consultas por parte dos professores.

De uma forma geral, as atividades só são aceitas quando postadas em seus links específicos na plataforma, disponibilizados para tal. Isto quer dizer que não são consideradas as enviadas em fóruns, por mensagem, e-mail dos professores auxiliares, coordenadora ou professores temáticos. Não há substituição de atividades semanais e de portfólio, uma vez que podem ser feitas fora do Polo e têm prazo de uma semana para serem realizadas e entregues.

REGIONALIDADE – FERRAMENTAS E PRÁTICAS

Com vistas à valorização da regionalidade do discente e a possibilitar que expresse sua cultura a partir da realidade onde está inserido, e na qual é atuante, são utilizadas no curso algumas práticas e ferramentas importantes:

ATIVIDADES DO PLANEJAMENTO SEMANAL E AULA-ATIVIDADE

As atividades, tanto do Planejamento Semanal, quanto da Aula-atividade, são elaboradas pelos professores temáticos, conforme dito. Essas tarefas têm o objetivo de trazer ao aluno um complemento do que é visto no momento da teleaula e de aprofundamento dos conteúdos, que é conseguido por meio da proposição de reflexões, discussões, leituras, pesquisas e exercícios.

As aulas-atividade, por serem desenvolvidas em grupos de dois a cinco alunos, têm o objetivo de desenvolver a capacidade de interação, negociação, avaliação e autoavaliação, *feedback*, autoexposição, defesa de ideias, consenso e exposição dos valores éticos dos alunos.

Em ambas as atividades, os professores procuram inserir elementos que tragam à tona a realidade do aluno, e fazer que durante a elaboração das mesmas o aluno seja levado a voltar o seu olhar para o local onde se insere, identificando suas características, pontos positivos e negativos. Procuram levá-lo a pensar criticamente e de que maneira poderá atuar em determinadas situações de ocorrência em sua região: propondo e identificando soluções, melhorias e formas de fazer. Neste sentido, Freire (2001) ressalta que a tarefa fundamental do educador é:

...uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa (p. 78).

Sem dúvida, esse tipo de direcionamento nas atividades leva o estudante a perceber e conhecer melhor a sua realidade e, dessa forma, a si mesmo. Pode levá-lo ao empoderamento e sensibilização com as questões do entorno onde vive, possibilitando a transformação do mesmo.

A seguir, são apresentados alguns exemplos que ilustram o exposto e dão uma ideia da variedade de atividades contidas em um planejamento semanal que podem abordar a questão.

Exemplo 1 – Trabalho em grupo

Leia o texto indicado, que trata dos rumos da Política Nacional de Meio Ambiente e das ações do Ministério do Meio Ambiente nestes últimos anos, com destaque para algumas ações empreendidas. Verifique as iniciativas indicadas pelo autor e estabeleça uma análise comparativa com as ações desenvolvidas em seu Estado e/ou município, indicando quais estão tendo resultados positivos e quais não estão avançando. Em relação a estas (que não estão avançando) indique quais as medidas necessárias para que sejam efetivadas.

Exemplo 2 – Aula-Atividade

O principal objetivo deste encontro é orientar os alunos a analisarem a estrutura de uma política de gestão ambiental, bem como a estrutura de um sistema de gestão e dos instrumentos disponíveis para o apoio à sua consecução. Desenvolvam esta atividade em grupos de até cinco alunos, até o final da aula. Leiam o texto indicado.

1. O texto aborda duas experiências municipais de gestão ambiental, traçando uma análise comparativa dos avanços e limitações de cada experiência. Neste sentido, promovam a mesma análise comparativa, inserindo os seus municípios entre os dois apresentados, avaliando os avanços e as limitações existentes.
2. Após a análise comparativa, indiquem quais seriam os passos (etapas) necessários aos seus municípios para que atinjam um patamar de autonomia na gestão ambiental, descrevendo cada um deles (ações necessárias para cada passo/etapa). Considerem o conteúdo deste Módulo e o disposto na legislação brasileira.

Exemplo 3 – Leitura e Atividade

Os conflitos de interesse entre segmentos da sociedade brasileira também existem na área ambiental. Exemplo disso é a disputa atual para a modificação do Código Florestal, legislação que trata da proteção da vegetação. Leia o texto indicado e a partir disso, propõe-se que você escolha um caso de degradação ambiental existente no seu município e elabore uma planilha, contendo a identificação dos quatro elementos principais que devem ser considerados numa situação de conflito (presente no texto indicado), cada qual acompanhado de seu interesse específico. Esta atividade propiciará ao aluno a identificação dos interesses envolvidos em determinado conflito e o desenvolvimento da capacidade de gerenciá-lo, visando a atingir os objetivos expressos na Política Nacional de Meio Ambiente.

Exemplo 4 – Pesquisa

Como o módulo de Gerenciamento e Controle da Poluição da Água discutirá questões de tratamento de efluente, é interessante que você conheça de que forma esse serviço acontece em sua cidade ou região. Faça uma pesquisa junto aos órgãos oficiais municipais com relação a este assunto. Reúna-se com o seu grupo e faça uma análise dos resultados da pesquisa, utilizando as perguntas a seguir como orientação: Será que o esgoto de sua cidade é tratado? Como se dá a coleta de esgoto doméstico. Existe uma estação de tratamento de esgoto na região em que você mora? Qual é o tipo de atividade econômica predominante em sua cidade (indústria, comércio, turismo, agropecuária)? Anotem os resultados da pesquisa, pois na próxima semana vocês vão realizar uma atividade relacionada a este item.

FÓRUM DE DISCUSSÃO

Apesar de também fazer parte das atividades do Planejamento Semanal, o fórum de discussão é uma ferramenta que merece maior destaque. Trata-se de um espaço criado no AVA que permite a discussão de assuntos pontuais entre os estudantes, mediados por professores auxiliares e temáticos, a partir da proposição de perguntas iniciais e de pesquisas que abordem os temas.

Os fóruns representam discussões assíncronas realizadas por meio de um quadro de mensagens, que dispõe de diversos assuntos e temas sobre os quais o usuário pode emitir sua opinião, sendo possível, ainda, contra-argumentar opiniões emitidas por outros usuários, formando uma cadeia dinâmica de debates (BRITO, 2003, p. 67).

Um fórum pode ser classificado por assuntos e as mensagens relacionadas em ordem cronológica, mantendo uma organização hierárquica das mensagens, podendo identificar a sequência da discussão e a que assunto estão relacionadas (FISCHER, 2000, p. 71).

Além de incentivar a realização de pesquisas por parte do aluno (de forma mediada ou autônoma), que antes de colocar a sua participação para a apreciação e comentários dos demais alunos precisa informar-se acerca do assunto a ser debatido, o fórum de discussão permite a abordagem dos mais variados temas. Permite que sejam exploradas diferentes realidades dos alunos e de que forma determinada situação ocorre e é tratada em cada região do país, elementos esses que são trazidos à baila pela participação dos alunos. O estudante fica a par de realidades diversas a sua e a troca de informações e opiniões entre todos os estudantes é possibilitada.

Conforme aponta Brito (2003), por estabelecer uma gama variada de temas que podem ser acessados a qualquer tempo, os fóruns são uma ferramenta importante para o desenvolvimento da EAD. Além de possibilitar ao aluno a expressão de suas opiniões (fazendo que pense e exponha seus valores, reflita e organize suas ideias), este pode utilizá-lo para esclarecer dúvidas e expandir seu conhecimento, na medida em que faz a leitura do que já tenha sido apontado pelos demais alunos.

Porém, apesar de ser uma ferramenta muito rica para a construção colaborativa de conhecimento, onde tanto alunos como professores podem sugerir temáticas e incluir comentários livremente, o uso do fó-

rum requer cuidados. Em muitos casos, o aluno não se sente motivado a participar ou apresenta timidez em expor as suas ideias. No entanto, a solução para o problema pode advir da estimulação do aluno pelo professor (BRITO, 2003).

A seguir, são apresentados alguns exemplos que ilustram o exposto e permitem ter uma ideia das discussões que podem ser propostas em fóruns.

Exemplo 1 – Conhecendo os desafios da rede

Reúnam-se em grupos de até cinco alunos para levantar, discutir, refletir a situação ambiental da região onde vivem, considerando poluição, mudanças climáticas, perda de habitats naturais, extinção e esgotamento de recursos naturais. Escrevam uma síntese da discussão realizada e postem no fórum “Conhecendo os desafios da rede”. Acompanhe o panorama das outras regiões que fazem parte de nosso curso.

Exemplo 2 – Tratamento de esgoto em minha cidade

Baseado na pesquisa realizada na semana passada sobre tratamento de efluentes em sua cidade discuta sobre os impactos das práticas de tratamento percebidos por você. Participe do fórum e relate a sua opinião com relação aos resultados encontrados.

Exemplo 3 – Compartilhando a minha região

Compartilhe com os seus colegas de curso as imagens e fotos que você fez na realização da atividade 2.5, “Conhecendo o uso e a ocupação do solo da minha região”, postando-as neste fórum. Vamos conhecer melhor nosso Brasil e os locais de atuação dos nossos futuros gestores ambientais.

Exemplo 4 – Mudanças climáticas no Brasil

A discussão em fórum desta semana será sobre os efeitos das mudanças climáticas na região onde vivem. Em grupos, para sintetizar os debates, discutam com base na reportagem disponibilizada, como a elevação da temperatura do planeta de forma demasiada tem afetado o ecossistema na região onde vivem.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS FERRAMENTAS E PRÁTICAS ADOTADAS NO CURSO

Os resultados obtidos pelo aluno quando adotam as ferramentas e práticas que visam à valorização e a expressão da regionalidade do estudante trazem uma riqueza de dados ainda não sistematizada e elaborada pelo corpo docente do curso. Embora levem o aluno a refletir criticamente sobre sua região, possibilitem que expresse sua cultura e a realidade na qual está inserido e atua, limitam-se a reflexão apenas por parte do aluno. A pergunta latente é: como o trabalho realizado com os

estudantes acerca da regionalidade pode trazer dados, informações à equipe de professores que propiciem o aprendizado e o entendimento crítico dos contextos regionais e que levem ao próprio aprimoramento das ferramentas e práticas adotadas no curso? Os caminhos que estão sendo trilhados indicam que o próximo passo a ser seguido é o de cada professor auxiliar levantar e mapear questões relativas e emergentes a cada Polo sob sua responsabilidade, identificando padrões recorrentes nos trabalhos realizados com os alunos e que denotem a regionalidade, transportando esses dados para um banco de dados para posterior registro, análise, proposição de ações e projetos localizados e discussão com os professores temáticos.

A adequação do número de alunos por professores auxiliares nesse semestre viabilizará tempo disponível para que esse tipo de análise seja realizada.

PROJETO “MINHA TERRA, NOSSO BRASIL”

Trata-se de um projeto de extensão elaborado pelo NEAD e Núcleo de Sustentabilidade da UMESP, com o objetivo geral de construir uma rede educativa para a promoção da educação para a sustentabilidade.

De forma específica, objetiva integrar universidade e Polos, a identidade de cada localidade à cultura universitária, disponibilizar base de dados para a realização de pesquisas e projetos de extensão para a comunidade acadêmica e sociedade, conhecer os cenários socioambientais das cidades abrangidas pela EAD, atuar proativamente na realização de projetos que possam influenciar positivamente a realidade de cada município/região, representar as realidades locais, permitir interação e troca entre discentes e colaborar na adequação das propostas pedagógicas.

O projeto está em fase de desenvolvimento e deverá ser implantado em três etapas, que criarão condições para a implantação final de um programa continuado. Na primeira, já concluída, realizou-se levantamento da área de influência dos Polos da universidade, ou seja, todo e qualquer município onde residisse ao menos um aluno matriculado. Após essa identificação, a essas informações foram acrescidos dados básicos de cada município, obtidos junto ao IBGE e prefeituras locais, como dados populacionais (incluindo distribuição etária), extensão territorial, coordenadas geográficas, principais atividades econômicas etc. Tais dados foram inseridos em uma base georreferenciada que possibilitará a visualização das informações e importará informações complementares do IBGE acerca

dos municípios. Foram abertas inscrições para os discentes interessados em fornecer dados sobre as suas regiões, que nessa primeira fase totalizou 164 e, a partir disso, foram identificados os municípios participantes.

Na segunda etapa, ocorrerá a criação de um WIKI para cada município representado, com campos contendo cenários sociais, ambientais, econômicos, históricos e culturais. Nesses campos os discentes poderão expressar-se de forma escrita, com vídeos, fotos, arquivos em áudio de própria autoria, ou indicando links para sites que possam descrever os itens propostos. Cada município terá apenas um WIKI, escrito coletivamente pelos participantes residentes. Todas as informações levantadas ficarão na base de dados e poderão ser acessadas livremente, proporcionando ao corpo docente e administrativo da universidade conhecimento das características regionais do universo atingido pela EAD.

A terceira etapa será compreendida pela construção de grupos multidisciplinares de estudantes/profissionais que desenvolverão ações socioambientais, contribuindo com o desenvolvimento local. Esses grupos serão orientados por profissionais dos cursos envolvidos para a realização das ações específicas de cada área do conhecimento. Os projetos elaborados e seus resultados serão divulgados também na base de dados, possibilitando consultas a todos os participantes.

DESAFIOS DA EAD

A EAD no Brasil se consolidou a partir de centros de educação irradiadores localizados nas grandes capitais, principalmente das regiões sul e sudeste. Por conta disso, as matrizes curriculares e os planos de ensino foram elaborados nos cursos a partir de uma visão influenciada fortemente por essas localidades.

Ora, se a EAD está sendo oferecida com o intuito da democratização, com o objetivo de se levar conhecimento a pessoas oriundas e localizadas em todas as regiões do país, não somente nas regiões sul e sudeste, nada mais correto do que incluir elementos de todas essas regiões nas matrizes curriculares. Entretanto, ao que tudo indica, contemplar a regionalidade nos cursos da modalidade a distância ainda é um grande desafio a ser encarado e um longo caminho a ser percorrido, em parte pelo desconhecimento dessas realidades.

Muito pouco ou quase nada se tem explorado nesse sentido. O cenário atual brasileiro em EAD não contempla, efetivamente, nenhuma ação de incorporação da regionalidade nas ações formativas oferecidas.

Faz-se necessário, portanto, lançar um olhar para essa questão, buscando considerar a diversidade.

Os paradigmas tidos como verdadeiros, as temáticas e os assuntos trabalhados, os problemas e soluções abordados, os processos pedagógicos e a didática utilizada nos cursos a distância foram desenvolvidos com a marca da cultura e conhecimento disseminados nas regiões sul e sudeste do país.

Sendo assim, o discente oriundo de outra região pode não conseguir ou ter dificuldade em identificar-se com aquilo que está sendo apresentado, já que no local onde vive e atua a sua realidade é bastante distinta. O aluno, portanto, pode não se ver representado no que está sendo ensinado, o que, por sua vez, pode prejudicar o seu processo de aprendizagem, pois em decorrência desse fato podem surgir dificuldades em fazer abstrações, perceber o mundo e de que modo poderá empreender ações em seu dia a dia, já que a cultura disseminada pelo seu curso não está integrada à sua cultura local. Pode-se perder a oportunidade de relacionar o objeto de estudo ao cotidiano do discente e, dessa forma, de incentivar a sua autenticidade enquanto sujeito:

...se pode afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive uma vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura (FREIRE, 1959 *apud* GADOTTI, 2011).

Todo problema requer contextualização. Ele não pode ser analisado de modo parcial, isoladamente, mas numa perspectiva global, relacionando-se o aspecto em questão com o contexto no qual acontece. A problematização elimina a memorização e a repetição mecânica dos conhecimentos e faz que o aluno perceba a realidade dos fatos de forma mais aprofundada. É a problematização, portanto, que torna autêntica a aprendizagem e propicia o domínio do conhecimento de forma efetiva (MAGALHÃES et al., 2005, p. 06).

Olhando pelo outro lado, não é somente o discente que pode perder com esse sistema adotado. As instituições de ensino, apesar de levarem educação a várias partes do país, permanecem cerradas em suas visões "provincianas", quando poderiam e teriam potencial para ser disseminadoras de múltiplos cenários socioambientais, colaborando para a construção de uma sociedade aberta, abrangente e menos preconceituosa.

Se a multiculturalidade fosse encarada como um propósito na educação superior a distância, se abriria a possibilidade de influenciar positivamente a realidade de diversas regiões do país, de preparar os discentes para compreenderem novos e diferentes contextos. Criaria uma educação de múltiplas vias e não unidirecional, o que é imprescindível para a melhoria da qualidade da formação oferecida e consequente sucesso dos profissionais formados nos lugares em que atuarão. Formariam profissionais cosmopolitas, capazes de pensar globalmente e agir localmente.

Portanto, permitir e preconizar maior interação e troca entre os discentes e suas culturas tanto os beneficia quanto beneficia instituições de ensino e sociedade em geral, na medida em que se incorpora uma visão mais alinhada com a realidade e a diversidade do Brasil e não mais centrada no eixo sul-sudeste.

Sem o conhecimento das realidades com as quais se trabalha, é difícil contemplar a multiculturalidade em uma matriz pedagógica. Por esse motivo, o projeto “Minha terra, nosso Brasil”, apresentado no presente artigo, pode se configurar como uma importante iniciativa nesse sentido. Subsidiar de informações o docente acerca do panorama cultural dos discentes é muni-lo de ferramenta preciosa, que o tornará capaz de direcionar o planejamento de suas aulas assertivamente para questões prioritárias, emergenciais, a problemas reais, flexibilizar suas ações e atividades, criar condições de efetivo aprendizado a partir de situações cotidianas dos discentes, levando-os a se situar, pensar e agir sobre a realidade.

Embora as grandes questões ambientais estejam postas, as particularidades e as especificidades que assumem regionalmente estão além do conhecimento existente. Ainda assim, se o professor puder conhecer um pouco mais e entender criticamente a complexidade da realidade em que seus alunos estão inseridos, seu trabalho pedagógico potencialmente será mais concreto e pode passar a ter maior valor e significado para os alunos.

Na EAD, cada Polo de Apoio Presencial representa a Instituição de Ensino e, assim, multiplicam-se de forma expressiva os seus *campi*. Se ações para a valorização da regionalidade e diversidade não começarem a ser empreendidas em um futuro próximo, em algumas décadas a educação superior das regiões sul e sudeste poderá promover aculturação nas demais regiões, limitando as possibilidades de construção do conhecimento, conforme aponta Magalhães et al. (2005):

Quando aprofundamos essa discussão compreendemos que a construção do conhecimento se faz de forma mais dinâmica, em ambientes heterogêneos, onde a diferença seja percebida como aspecto positivo no processo educativo. As diferenças de gêneros, etnias, religiosas e outras passarão a ser consideradas como fatores desencadeantes de novos construtos. Os embates e conflitos decorrentes desse novo momento onde se estabelecem as mudanças nos apontarão para um fazer coletivo diferenciado e, conseqüentemente, para a busca de metodologias que atendam a todos os alunos (p. 2).

Ao mesmo tempo em que esses desafios emergem a EAD traz algo de muito valioso à tona e que deve ser aproveitado. Quando da utilização dos múltiplos saberes dos alunos e de seus diferentes contextos, docentes e discentes podem ganhar acesso a um material muito rico de vivências e experiências. Há possibilidade de se construir, portanto, uma rede muito extensa entre eles e pontes para locais onde talvez não se pudesse ir.

Dessa forma, o que se preconiza no presente artigo não é apenas a valorização da regionalidade, da expressão da cultura local dos discentes e do respeito à pluralidade de ideias, mas a valorização do diálogo e da troca mútua, pois:

Para apreendermos este sentido de experiência é preciso entender que a aprendizagem se dá nas interações, nas interlocuções, nas trocas, portanto, a nossa busca é constante e não passageira, enquanto sujeitos inconclusos e abertos a desvendar os saberes que a experiência tem a nos oferecer (MAGALHÃES, 2005).

Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um *quefazer* permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo (FREIRE, 2002, p. 73).

Na EAD, ao mesmo tempo em que se elimina a necessidade da presença física dos alunos cinco ou seis dias por semana na instituição de ensino, poupando-lhes custos com transporte e diminuindo entraves em relação ao seu acesso, ao passo que se torna flexível a jornada de estudos do aluno, permitindo que desenvolvam outras atividades e gerenciem seu próprio tempo, impõem-se outras necessidades.

Há a necessidade de o aluno conhecer, saber utilizar e ter “à mão” variadas tecnologias, sobretudo de comunicação, o que requer disposição para o aprendizado não só dos temas abordados no curso, mas também

dessas ferramentas e de novas formas de se expressar e de se relacionar, uma vez que a interação entre ele e os partícipes do seu processo de ensino aprendizagem ocorre mediada por tecnologias na maior parte do tempo. Há a necessidade de o estudante aprender a ser proativo e desenvolver a sua iniciativa de buscar o conhecimento, um processo que pode ser difícil, haja vista que os estudantes não são preparados para tal durante o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Há a necessidade de que o aluno desenvolva a sua disciplina, uma vez que é ele quem faz a sua jornada de estudo, e procure testar seus limites, conhecer seus desafios e elaborar sua própria rotina. Há a necessidade em muitos momentos de que o aluno esteja aberto para uma visão multicultural ou multidiversa, uma vez que o conhecimento na EAD é também construído de forma colaborativa, ao passo em que há igualmente a necessidade de que aprenda a aprender sozinho em outros momentos.

Para que seja efetivamente possível que a EAD assuma caráter democratizador da educação no país, faz-se necessário primeiramente que o acesso às tecnologias seja estendido a todos. Não se pode conceber a EAD como universalizadora da educação sem que as pessoas tenham condições de possuir um computador e conexões com a internet que lhes permitam trocar informações de maneira eficiente. Mais do que isso, não se pode conceber a EAD como universalizadora da educação sem que as pessoas tenham conhecimento e saibam como utilizar as tecnologias e programas computacionais a serviço da educação. Faz-se necessária, portanto, a inclusão digital e a garantia a esses recursos indispensáveis na modalidade a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a EAD é uma modalidade de educação interessante para os estudantes que possuem limitações de mobilidade e acesso a instituições de ensino, ou àqueles que necessitam de flexibilidade de tempo. Conforme apontado na bibliografia consultada, essa modalidade de educação vem tornando possível o acesso ao ensino desses estudantes e também daqueles com menor poder aquisitivo. Embora esses fatores sejam positivos, a democratização ou a universalização da educação não será conseguida por meio da EAD sem que se tenha verdadeiramente um processo de acesso a tecnologias e inclusão digital da população.

Como a EAD exige que o estudante possua um perfil específico, o fato de os alunos não serem preparados durante suas vidas acadêmicas

para lidarem com esse modelo de educação pode se configurar como um entrave a sua expansão.

Os resultados da formação oferecida pela EAD ainda esperam por ser revelados, pois existem poucas turmas formadas por meio dessa modalidade de educação. Ainda não se tem um diagnóstico da aceitação dos profissionais formados em EAD no mercado de trabalho, por exemplo. Sugere-se que sejam feitas pesquisas futuras nessa área, a fim de que uma avaliação da modalidade possa se estruturar.

No país e no mundo, a discussão sobre as práticas pedagógicas empregadas na EAD e o resultado das mesmas na aprendizagem ainda são incipientes, e embora a abertura e expansão de cursos nessa modalidade de ensino esteja se ampliando, ainda existe preconceito em relação à sua qualidade. Há a necessidade do compartilhamento de mais experiências e de práticas em EAD, sobretudo no ensino superior, de modo que se possa ter uma apropriação e aprendizado maior e mais amplo sobre o tema. Nesse sentido, também se sugere trabalhos futuros que abordem o assunto.

As ferramentas e práticas adotadas no curso de Tecnologia em Gestão Ambiental com vistas à valorização e expressão da regionalidade do estudante podem levá-lo a refletir criticamente acerca do contexto em que vive, sua cultura e realidade. Entretanto, a sistematização dos resultados obtidos precisa ser iniciada para que esses cenários culturais regionais possam aparecer e para que se possa extrair deles informações que propiciem aprendizado, entendimento crítico dos contextos regionais, aprimoramento dos próprios instrumentos e da qualidade da educação ofertada, além da atuação de forma mais pontual por meio de projetos nas regiões brasileiras.

Por fim, assumir o desafio de se pensar a regionalidade na educação pode significar proteger a multiculturalidade no país e também significar influenciar, de maneira positiva, diversas regiões, preparando pessoas capazes de pensar globalmente e agir localmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acessado em 15 ago. 2011.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Dis-

ponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/páginas/42/1996/9394.htm>>. Acessado em 15 ago. 2011.

BRITO, M. S. S. **Tecnologias para a EAD Via Internet**. p. 62-89. In: NOVA, C.; ALVES, L. (org.). *Educação e Tecnologia: Trilhando Caminhos*. Salvador: Editora da UNEB. 2003.

CASTRO, C. P. **Fundamentos pedagógicos em EAD: a experiência da Universidade Metodista de São Paulo**. In: SATHLER, L.; JOSGRILBERG, F. B.; AZEVEDO, A. B. (org.). *Educação a distância: uma trajetória colaborativa*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo. 2008. 167 p. cap. 1, p. 11-26.

CASTRO, C. M.; GUARANY, L. O. **O ensino por correspondência: uma estratégia do desenvolvimento educacional no Brasil**. Manuscrito. Rio de Janeiro. 1977. *apud* FREITAS, K. S. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: LEMOS, et al. *Educação a Distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA*. 1. ed. Salvador: ISP/UFBA. 2005. p. 57-68.

CORTELAZZO, I. B. C. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância**. 1. ed. Curitiba: Ibpex. 2009. 207 p.

FISCHER, G. S. Um ambiente virtual multimídia de ensino na WEB, com transmissão ao vivo e interatividade. 2000. Dissertação (Mestrado em Informática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7124/000495427.pdf?sequence=1>>. Acessado em 25 ago. 2011.

FREIRE, P. (1959) **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Universidade do Recife. *apud* GADOTTI, M. Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável. In: Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO, setembro de 2001. p. 360. Disponível em: <<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/22168/1/articulo6.pdf>>. Acessado em 15 set. 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP. 2001.

FREITAS, K. S. **Um panorama geral sobre a história do ensino a distância**. In: LEMOS, et al. *Educação a Distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA*. 1. ed. Salvador: ISP/UFBA. 2005. p. 57-68.

FREITAS, K. S.; MAGALHÃES, L. K. C. **Educação a distância: Educação aqui, ali e acolá – ontem, hoje e amanhã**. GERIR, Salvador, v. 7, n. 20, p. 11-54, jul./ago. 2001. Disponível em: <<http://www.liderisp.ufba.br/modulos/ead.pdf>>. Acessado em 4 jan. 2011.

HADDAD, F. Prefácio. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009. 461 p. il.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Resultados divulgados no Diário Oficial da União em 04.11.2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_dou/default_resultados_dou.shtm>. Acessado em 4 jan. 2011.

KATZ, H. H. **A state of the art on the independent private School industry in the state of Illinois**. *Advisor Council on Vocational Education*, 1973, May, p. 6-7. *apud* FREITAS, K. S. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: LEMOS, et al. *Educação*

a Distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA. 1. ed. Salvador: ISP/UFBA. 2005. p. 57-68.

MAGALHÃES, A. et al. **A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire**. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 setembro 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/artigos_parte01.pdf>. Acessado em 15 set. 2011.

MAIA, C.; MATTAR, J. **Abc da EAD: a educação a distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2007. 141 p.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. 2008. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acessado em 10 ago. 2011.

SOUZA, E. C. B. M. **Panorama Internacional da Educação a Distância**. In: Em aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996. *apud* VALENTE, V. R. Educação a Distância: Repensando o Fazer Pedagógico. p. 49-53. In: NOVA, C.; ALVES, L. (org.). Educação e Tecnologia: Trilhando Caminhos. Salvador: Editora da UNEB. 2003.

VALENTE, V. R. **Educação a Distância: Repensando o Fazer Pedagógico**. p. 49-54. In: NOVA, C.; ALVES, L. (org.). Educação e Tecnologia: Trilhando Caminhos. Salvador: Editora da UNEB. 2003.

PROJETOS DE TRABALHO: UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA E DIALÓGICA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Fernanda Barduzzi Magagne (*in memoriam*)

RESUMO

A presente pesquisa traz uma abordagem de como a estratégia de projetos de trabalho pode contribuir na construção dialógica e coletiva do conhecimento na modalidade EAD, no contexto do Ensino Superior. Explicita a possibilidade de construção significativa da aprendizagem, tendo o aluno como sujeito do seu processo educativo. A pesquisa está focada em avaliação modular que propôs o desenvolvimento de um projeto, no formato de um “Folhetim” intitulado “Lugares de Vida e Pertencimento”, realizado no 4º. período do curso de Pedagogia EAD da UMESP, no ano de 2010. Trata-se de um trabalho interdisciplinar que propõe uma discussão articulada entre as diferentes metodologias de ensino nos campos da Língua Portuguesa, da Matemática, da História, da Geografia, das Ciências, das Artes e dos Temas Transversais, como possibilidade de compreensão da realidade de forma integrada. A base teórica está ancorada nos conceitos da dialogicidade e autonomia de Paulo Freire e nos estudos a respeito do método dos projetos de trabalho, realizados por Fernando Hernández. A metodologia de natureza qualitativa norteou os caminhos para a coleta de dados que consistem em depoimentos e percepções dos alunos sobre o projeto expressos no fórum de discussão realizado ao final do projeto, e a partir do qual pode obter como resultado impressões que corroboram com a validade do método como instrumento para a promoção de um ensino e aprendizagem eficaz.

Palavras-chave: EAD; Projetos de trabalho; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

“A educação é comunicação, é diálogo; na medida em que não é transferência do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Paulo Freire).

Atuando como educadora no curso de Pedagogia na modalidade a distância¹ (EAD), na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP),

¹ Licenciatura em Pedagogia, Docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

constatei que, diante das produções obtidas pelos alunos do 4º. período do curso, no ano de 2010, em decorrência da atividade avaliativa *Projeto Folhetim – Lugares de vida e pertencimento*, elaborada pelos docentes dos módulos 7 – *Diferentes leituras do mundo e cidadania*, e 8 – *Conhecimento, Tecnologia e Formação do professor*, eu tinha em mãos um rico material a ser explorado.

O projeto teve como desafio encontrar novas formas de instigar a pesquisa nos discentes e a reflexão permanente a respeito de seu processo formativo e, foi esquematizado como recurso educacional visando à articulação das diversas áreas do conhecimento, como Artes, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e os Temas Transversais, como uma proposta interdisciplinar da construção do conhecimento a ser desenvolvida de forma criativa, dinâmica, abrangente e significativa.

Este trabalho investiga, a partir dos depoimentos dos alunos, coletados no fórum proposto como finalização do *Projeto Folhetim*, se a atividade oportunizou a construção significativa da aprendizagem, tendo o aluno como sujeito do seu processo formativo. Para percorrer esse caminho, considerei algumas questões que me conduziram neste estudo, como: podem os projetos temáticos contribuir na EAD no sentido da construção coletiva do conhecimento? É possível, por meio dessa estratégia de aprendizagem, constatar que, se além da proposta da atividade, os alunos apreenderam conhecimento além daqueles explícitos nos objetivos? É possível, por meio dessa estratégia, levar os alunos a um resultado além dos objetivos propostos na atividade? Com essa estratégia, foi possível perceber que o conhecimento e a compreensão da realidade constituem-se num só processo ativo e permanente? Com esta atividade os alunos conseguiram ter uma visão subjetiva dos espaços em que vivem, compreendendo as singularidades e as diversidades em seu meio? E, finalmente, a realização da atividade permitiu ao aluno reconhecer e repensar, de forma diferenciada e reflexiva, a relação do homem com a sua realidade?

A metodologia deste trabalho é de natureza qualitativa e documental. Utilizaram-se pesquisas bibliográficas, bem como os depoimentos dos alunos coletados no fórum proposto na finalização do projeto.

Projetos desta natureza vêm ganhando espaço no curso de pedagogia na modalidade EAD, a partir de 2009, período das primeiras experiências com essa estratégia de aprendizagem. Tem-se observado que esses trabalhos promovem a perspectiva do trabalho coletivo, propiciam, mediante uma abordagem interacional e global, uma avaliação processual

da construção do conhecimento, bem como a possibilidade da pesquisa e do diálogo entre a teoria e a realidade prática vivenciada pelos alunos.

Diante da relevância e da necessidade de se romper com a desvinculação entre os conteúdos científicos e os saberes populares e, atendendo às demandas da sociedade e da proposta da UMESP em promover a inserção dos alunos em atividades que valorizem a autonomia e a formação da pessoa humana como ser integral, o presente estudo procurou buscar informações e dados que possam contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas eficazes, visando à consolidação desses princípios na educação a distância.

UMA REFLEXÃO ACERCA DAS CONCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO

Os avanços tecnológicos e as mudanças sociais que têm ocorrido na sociedade contemporânea, somados ao panorama político, cultural e social brasileiro, marcado por carências, desigualdades e diversidades, têm exigido das pessoas novos padrões de pensamento, de comportamento e de adaptação. Diante disto, faz-se necessário repensar o papel das instituições de ensino no sentido de se adequarem a esses fenômenos, promovendo ações educativas que garantam a flexibilidade, a criatividade, a autonomia, os valores éticos, a coletividade, a tolerância e o diálogo, oferecendo aos alunos não somente a formação científica, mas instrumentos para a superação dessa realidade, como proposto no Seminário de Ação Formativa para EAD² (2005), por ocasião da implantação do curso pela UMESP:

...superar a simples distribuição de informação, por quaisquer meios que se possa imaginar, e recusa a reduzir o processo educativo apenas à produção de conhecimento a partir de dados enviados a alunos espalhados pelo Brasil e pelo mundo. O conteúdo, organizado em unidades de aprendizado, deverá servir como gerador da relação dialógica que anima a educação. A *práxis pedagógica* dos processos de ensino-e-aprendizagem a distância na UMESP reconhece o *aluno como sujeito do processo educativo* e, portanto, em *relação dialógica* com outros sujeitos, alunos e professores, que se encontram para desvelar o mundo a partir de suas respectivas experiências, dos materiais didáticos e objetos de aprendizagem geradores da interação. Por tanto, a pesquisa se apresenta como princípio formativo a partir do qual é possível exercitar na prática qualidades inerentes à formação do sujeito: o de interrogação e de fazer sentido para a realidade a que se liga. Ao assumir a

² Documento originado em decorrência do evento "Seminário de Ação Formativa para EAD" ocorrido em julho de 2005, com o objetivo de discutir e refletir sobre o trabalho que estava em construção sobre os possíveis caminhos da EAD na UMESP.

pesquisa como eixo integrador do currículo, a construção do conhecimento se alia à construção do sujeito, enquanto autor-cidadão capaz de se engajar criativamente na busca de soluções para os desafios da vida cotidiana e de seu entorno social (Seminário de Ação Formativa para EAD, 2005).

Para garantir isso, é fundamental que, os gestores e a comunidade escolar tenham consciência do contexto em que se situam e do papel que querem exercer. Somente a partir de uma contextualização mais ampla, na era das informações, marcada pela fragmentação e o neoindividualismo, é que a universidade poderá, de fato, constituir-se em um espaço democrático, oportuno para questionamentos universais da valorização humana e construção da cidadania.

O cenário atual da educação a distância, por sua característica e abrangência, vem ganhando força e assumindo um papel relevante na sociedade, e com isso as diversidades tornam-se mais evidentes, podendo promover uma percepção além do que nos é imposto, gerando um momento de aceitação ou não das pluralidades culturais. Para isso, as atividades desenvolvidas nessa modalidade de ensino devem considerar a dimensão desses fenômenos e contemplar a aprendizagem a partir da própria reflexão sobre as questões e práticas vivenciadas pelo aluno, isto é, de forma relacional com a sua realidade, evitando assim a desvinculação dos conteúdos com as situações e problemas concretos, permitindo uma visão mais global da realidade “na perspectiva de articulação entre transversalidade e interdisciplinaridade”, estabelecendo relações “entre os mais diversos tipos de conhecimento: científico, popular, disciplinar, não disciplinar, cotidiano, acadêmico, físico, social etc.”, facilitando a construção da subjetividade e da aceitação do outro (ARAÚJO, 2003, p. 74).

Por acreditar que são os projetos pedagógicos instrumentos norteadores do processo de ensinar e de aprender, e com o objetivo de conhecer melhor a concepção de EAD da UMESP, busquei em seu Projeto Pedagógico Institucional³ – Gestão 2008-2012, embasamento para os mais diversos questionamentos a respeito de processos de ensino e aprendizagem:

...os cenários de ensino-aprendizagem devem ir além das salas de aula, pautados no ensino interativo, por descobertas, integrado ou ainda com a formalização de parcerias que favoreçam a implementação de estratégias e o confronto com as situações que existirão no futuro, fomentando, dessa forma, o aprender a aprender por toda a vida (p. 32).

³ Documento orientador da Instituição, elaborado coletivamente por uma equipe de professores, pesquisadores, administradores e funcionários.

Essas tendências e concepções nos remetem a pensar em ações pedagógicas emergenciais adequadas e necessárias para a formação do ser humano em sua plenitude, devendo legitimar novos espaços de aprendizagem, onde seja possível fugir do reducionismo que separa a produção e a prática do conhecimento, promovendo momentos interdisciplinares que articulem intencionalmente os processos de aprendizagem. Fernández (1998, p. 30) aponta as dificuldades em se trabalhar com currículos mais flexíveis devido à complexidade em “desenvolver materiais que ajudem a conectar a experiência individual dos estudantes com os conceitos e problemas da pesquisa nas disciplinas e desses com suas vidas”. Desafiando essas dificuldades, devemos dirigir nosso olhar para propostas de atividades que possibilitem a formação de cidadãos capazes de pensar e planejar seu processo formativo de forma autônoma, com um olhar crítico e reflexivo nas práticas que realiza e suas experiências compartilhadas. Recursos esses que, se usados adequadamente, colaborarão para o desenvolvimento dos alunos estimulando a intervenção como coautores na construção do conhecimento, formulando e analisando problemas, valorizando as opiniões e as tomadas de decisões, preparando-os para enfrentar situações complexas ou de conflitos reais, desenvolvendo assim a capacidade de encaminhar soluções de múltiplas expressões sobre os fatos, fenômenos e acontecimentos vivenciados por meio de trabalhos individuais e coletivos que contemplem as dimensões sociais, políticas, éticas, culturais, religiosas e econômicas, possibilitando caminhos de compreensão do seu contexto social.

É pensando no grande desafio da educação neste “mundo tão complexo, tão contraditório, que não nos dá o sentido humano, com tantas exclusões e tanta violência, sendo necessário ajudar as pessoas a encontrarem um sentido fundamental para suas vidas, um sentido que as humanize, para que não se percam” (SUNG, 2003, p. 11), que o trabalho desenvolvido na modalidade EAD na UMESP é mais focado no aluno e na aprendizagem do que no professor e na transmissão de informação. “Tudo o que foi dito anteriormente estabelece a necessidade de aprender a aprender, não só durante a escolaridade básica, mas também ao longo de toda a vida” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 45). Na perspectiva de Paulo Freire, aprender “é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 1996, p. 24).

EDUCAR COM QUALIDADE: DESAFIO DA PEDAGOGIA EAD

Só pessoas livres – ou em processo de libertação – podem educar para a liberdade, podem educar livremente[...] podem transformar a sociedade (JOSÉ MANUEL MORAN).

O curso de Pedagogia na modalidade a distância vem ressignificando os conceitos de educação e conhecimento a partir de mediações no ambiente de aprendizagem plataforma Moodle,⁴ que é um espaço interativo que possibilita a troca de saberes, potencializando competências e habilidades, buscando assim garantir a formação de cidadãos atuantes na sociedade.

Esse ambiente virtual aliado às metodologias aplicadas pelos educadores tem como princípio fornecer recursos eficazes para atender, envolver e motivar os alunos no processo de ensino e aprendizagem, para a construção de um sujeito social comprometido com a sua formação. O educando não é visto como sujeito vazio necessitando ser preenchido com os saberes legitimados pela estrutura do poder, e sim um protagonista do seu próprio percurso, dando significado ao conhecimento construído. Isto se concretiza por meio da produção de materiais didáticos e das práticas pedagógicas estimuladoras e dinamizadoras do aprendizado idealizadas pelos educadores envolvidos no processo formativo. É essencialmente um trabalho de equipe, onde gestores, professores, monitores, especialistas técnicos e administrativos vão se envolvendo numa rede constante de trocas de informações e comunicação, onde a autonomia e o comprometimento tornam-se vitais para que os objetivos sejam alcançados.

O modelo de estrutura foi desenhado de forma a potencializar a comunicação síncrona, onde ocorre a interação em tempo real, através das teleaulas, e a assíncrona, onde a comunicação ocorre a qualquer tempo. Esses momentos de interação, segundo as “Diretrizes para elaboração de materiais didáticos”,⁵ acontecem por meio de instrumentos didático-pedagógicos nos chats⁶ (ou bate-papo), blogs,⁷ fóruns,⁸ correio

⁴ Software livre de apoio à aprendizagem para a organização de ambientes virtuais de aprendizagem e que desenvolve comunidades virtuais em torno de áreas específicas do conhecimento.

⁵ Documento elaborado coletivamente, principalmente com a participação dos coordenadores de cursos EAD da UMESP.

⁶ São canais de comunicação síncrona entre docentes e discentes em horários agendados que possibilitam os esclarecimentos de dúvidas.

⁷ Interface onde é possível editar e atualizar mensagens, imagens, sons, vídeos, a qualquer tempo e espaço.

⁸ Espaço para debate assíncrono de temas específicos relacionados ao curso. E o local de troca, reflexões e informações acerca de um tema ou situação.

eletrônico,⁹ ferramentas de entrega de atividade,¹⁰ onde há predominância da experimentação pelo desenvolvimento de atividades individuais ou grupais. Deste modo, é possível relacionar dimensões teórico-práticas, por meio de projetos de extensão, de pesquisa e da inserção no ambiente de trabalho, possibilitando assim, intervenções e modificações pautadas na busca da compreensão e transformação da realidade social. Essa interação se dá num movimento contínuo envolvendo todos os elementos na comunidade de aprendizagem.

O curso é organizado por módulos, que por sua vez compreendem as unidades temáticas que se relacionam entre si, procurando uma integração curricular, combinando conceitos e procedimentos, buscando a ruptura com a visão disciplinar de aprendizado, onde a objetividade e a subjetividade interligam-se e complementam tentando uma nova visão da natureza e da realidade em contraponto com a disjunção (separação entre corpo e mente), redução (do complexo ao simples) e fragmentação, rompendo assim com o modelo cartesiano de explicar o mundo.

Estamos diante de uma nova estrutura educacional e podemos pensar “o currículo integrado como marco para repensar a organização do conhecimento na escola” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 50). Segundo o autor, não é possível compreender um fenômeno a partir de uma única disciplina ou de um único ponto de vista, deve-se ir além e oferecer possibilidades de construção da própria identidade, levando em conta as diferentes experiências culturais e os conhecimentos relevantes que os alunos trazem consigo:

...a função da escola não é só transmitir “conteúdos”, mas também facilitar a construção da subjetividade para as crianças e adolescentes que se socorrem nela, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem e chegar a escrever sua própria história (IBID., p. 21).

Hoje, um dos grandes desafios do curso de Pedagogia EAD é buscar estratégias pedagógicas que garantam a aprendizagem dos alunos compreendida como aquela que se aprende nas ações do fazer, do vivenciar, do experimentar, permitindo a articulação dos saberes científicos com os saberes populares e, colocando os sujeitos no centro do seu processo

⁹ Sistema de correio eletrônico do ambiente Moodle onde todos os participantes de um curso podem enviar e receber mensagens por esse canal.

¹⁰ Espaços para o envio de documentos para a análise do docente, realização de questionários, testes, pesquisas, construção de textos coletivos (Wiki) e glossário.

educativo e, acima de tudo, capacitando o aluno para “interpretar os conhecimentos que se encontram nessas experiências” (IBID., p. 54).

Que práticas podem enriquecer as experiências de aprendizagens de forma que os alunos aprendam a pensar criticamente sobre a sua realidade? Que práticas levam a promover uma aprendizagem que modifica o sujeito e o torna construtor de sua própria aprendizagem? Que práticas colaboram para a autonomia do sujeito? Que práticas utilizar para desenvolver capacidade reflexiva perante o seu trabalho e a sociedade onde atua? Que práticas utilizar para estimular os alunos a pesquisar a partir dos problemas relacionados com situações da vida real?

Pensando nessas questões, busquei na teoria dos “projetos de trabalho”, de Hernández, algumas respostas para as minhas indagações.

PROJETOS DE TRABALHO – UMA ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER

Os “projetos de trabalho” podem ser considerados como estratégias metodológicas utilizadas como prática planejada, cotidiana e consciente, visando a instrumentalizar o aluno para melhor atuar com o novo. “O que importa é que cada aluno vá aprendendo a organizar e orientar seu processo de aprendizagem em colaboração com o professor e com os outros alunos” (IBID., p. 31), sistematizando formas de operar com o pensamento crítico e reflexivo, levando a posicionamento de análise sistemática do novo e a resolução de problemas:

Entender o projeto como uma estratégia traz, assim, uma nova perspectiva para o trabalho pedagógico, pois, a partir de representações prévias sobre os caminhos a serem percorridos, incorpora, por exemplo, a abertura para o novo; a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade; e a possibilidade de decisões, escolhas, apostas, riscos e incertezas. Além disso, permite dar um sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais, bem como planejar estratégias que vão além da compartimentalização disciplinar (ARAÚJO, 2003, p. 68).

Essa prática não pode ser considerada como inovadora, uma vez que teve o seu reconhecimento em diferentes períodos deste século, desde que Kilpatrick, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey que, já em 1910, propôs ideias de atividades compartilhadas para uma escola compartimentada, oprimida “pela multiplicação de matérias, cada uma das quais se apresenta por sua vez sobrecarregada

de fragmentos desconexos, só aceitos baseando-se na repetição ou na autoridade" (HERNÁNDEZ, 1988, p. 67). A partir daí, essa estratégia teve várias denominações como: "trabalhos por temas", "pesquisa do meio", "centros de interesse", "pedagogia de projetos", "métodos de projetos" e outras interpretações diferentes. Hernández (p. 67) afirma que "isso acontece porque o conhecimento e a experiência escolar não são interpretados pelos agentes educativos, ao contrário do que desejariam alguns reformadores e especialistas, de maneira unívoca". Todavia, alguns pressupostos mantêm-se e sustentam a ideia de projetos como a consideração do interesse do aluno por um tema, conectando-o a um valor intrínseco; o levantamento de situações problemas despertando curiosidade em torno de núcleos temáticos complexos; a conexão dos conteúdos por temas; a aprendizagem vinculada ao mundo exterior ao da escola; a busca de alternativa à fragmentação dos conteúdos disciplinares possibilitando a articulação entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Somente a partir dos anos 80 é que os projetos de trabalho ganham proeminência pelo impacto da denominada revolução cognitiva na forma de entender o ensino e a aprendizagem (destacando a visão construtivista, a noção de Gardner de "inteligências múltiplas" e as estratégias metacognitivas), somados às "mudanças nas concepções sobre o conhecimento e o saber derivado das novas tecnologias" de informação, além dos fatores sociais e econômicos mundiais, que "vão estabelecer uma série de mudanças na educação escolar e explicam, em parte, por que os projetos voltam a ser objeto de interesse" (IBID., p. 71), já que é fácil "conectá-los com os fundamentos psicopedagógicos das propostas curriculares das atuais reformas e a visão globalizadora dos conteúdos que diz possibilitar" (IBID., p. 72).

As atividades com projetos estrategicamente propõem possibilidades de construção do conhecimento focado não apenas no domínio de conteúdos de forma disciplinar, mas relacionando de modo interdisciplinar e transdisciplinar os diversos campos do conhecimento, criando redes significativas dos saberes cognitivos, procedimentais e atitudinais, sistematizando maneiras de operar com o pensamento crítico e reflexivo, ampliando a autonomia do aluno, visando a um melhor entendimento da realidade social e profissional. Elas compreendem um sistema dinâmico com atividades articuladas com predominância da experimentação, possibilitando a interpretação da realidade, da elaboração de competências necessárias para sobrevivência no mundo moderno, como a identificação

de problemas, as tomadas de decisões e a construção relacional dos conteúdos buscando a elaboração de sínteses cada vez mais significativas.

A gestão dos saberes não se limita somente à transferência pura e simples dos modelos de avaliação situacionais, e sim à produção e compreensão dos conteúdos, permitida pelas múltiplas experimentações vivenciadas nos trabalhos em grupos, aliadas às situações de problemas reais. Isto possibilita a participação, envolvimento e comprometimento do aluno perante os seus pares e o seu próprio desenvolvimento formativo, implicando revisão de princípios, no autoconhecimento, aprimoramento e maturidade relacional como um fenômeno de cooperação ativa e dinâmica:

De alguma forma, a proposta educativa a que se vinculam os projetos de trabalho é uma via para dialogar e dar resposta a essa situação em mudança, que não só está transformando a maneira de pensar-nos a nós mesmos, mas também de nos relacionarmos com o mundo que nos rodeia (IBID., p. 45).

Os trabalhos com projetos desenvolvidos no curso de Pedagogia EAD têm mostrado que são atividades que possibilitam a participação ativa no processo de aprendizagem, de modo que as competências dos sujeitos envolvidos são solicitadas, (re)significadas e potencializadas no decorrer do processo. De acordo com Hernández (IBID., p. 72), citando Bruner, “aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias (...) e envolver-se na tarefa aprendizagem”.

UM EXEMPLO DE PROJETO DE TRABALHO APLICADO NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD – PROJETO FOLHETIM – LUGARES DE VIDA E PERTENCIMENTO

Os professores envolvidos no 4º. Período do curso de Pedagogia EAD, nos módulos 7 – *Conhecimento, tecnologia e formação de professores*, e 8 – *Diferentes leituras do mundo e cidadania* –, elaboraram como processo avaliativo um Projeto no formato “folhetim”, intitulado *Lugares de vida e de pertencimento*. Pensou-se num trabalho interdisciplinar que possibilitasse uma discussão articulada entre as diferentes metodologias de ensino nos campos da Língua Portuguesa, da Matemática, da História, da Geografia, das Ciências, das Artes e dos Temas Transversais, como possibilidade de compreensão da realidade de forma integrada.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas? (FREIRE, 1996, p. 30).

Esse instrumento de avaliação deveria ser um elemento incentivador e criador da aprendizagem, gerador de cultura, que evidenciasse a pluralidade e a diversidade cultural e que valorizasse as potencialidades individuais e coletivas, desta forma, como alternativa, pensou-se no trabalho com projeto por apresentar uma forte conotação de mediação pedagógica, possibilitando uma aprendizagem significativa, tendo como foco o aluno e o trabalho participativo e colaborativo. Paraphrasing Freire (1996, p. 26) “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Segundo Moran (2000), o importante é que se veja a avaliação como um processo de retroalimentação, que traga ao educando elementos novos, de forma contínua, onde o aluno vá adquirindo consciência de seu avançar em direção aos objetivos propostos.

Esse projeto teve, na sua totalidade, a duração de três meses, e foi desenvolvido em nove diferentes e consecutivas etapas, de acordo com o cronograma das teleaulas e das orientações realizadas pelos professores a cada encontro semanal, reforçadas por meio de Breezes¹¹ explicativos, informações impressas¹² e fóruns de dúvidas. Essas fases ou etapas somadas com o apoio dos professores, segundo Hernández (1998, p. 64), “ajudam os alunos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem”.

O trabalho com projetos requer uma organização por etapas, ou seja, uma “trajetória que nunca é fixa, mas que serve de fio condutor para a atuação docente em relação aos alunos” (IBID. p. 75), de modo que os vários conteúdos que compõem os dois módulos se integrem e sejam correlatos. A atividade deverá ser realizada em grupo e na produção final são esperados elementos das temáticas estudadas numa interlocução com a prática e a teoria. Como ponto de partida, foi escolhido como referência um tema articulador e orientador dos conhecimentos *Lugares de vida e de*

¹¹ Recurso audiovisual onde os professores gravam aulas explicativas e orientadoras a respeito de determinado tema.

¹² Documentos orientadores elaborados pelos professores para o desenvolvimento do projeto.

pertencimento, direcionando, desta forma, o aluno a pesquisar elementos significativos da identidade cultural e regional do seu entorno, pelas manifestações culturais, sensibilizados pelos temas estudados nos módulos.

O professor dialoga com os alunos por meio do correio eletrônico, reforçando as orientações, quando necessário, a fim de “estabelecer comparações, inferências e relações, (...) para transformar as informações em materiais de aprendizagem com uma intenção crítica e reflexiva” (IBID. p. 76). Aqui fica evidente sua função de facilitador do processo, cabendo a ele assumir o seu papel de:

...orientador/mediador intelectual – informa, ajuda a escolher as informações mais importantes, trabalha para que elas se tornem significativas para os alunos, permitindo que eles as compreendam, avaliem – conceitual e eticamente – reelaborem textos e adaptem-nas aos seus contextos pessoais. Ajuda a ampliar o grau de compreensão de tudo, a integrá-lo em novas sínteses provisórias (MORAN, 2004, p. 30).

Nesse percurso de produção de saberes educacionais, os alunos devem realizar um diagnóstico do seu entorno, escolher um tema a ser pesquisado que articule as várias temáticas compreendidas nos módulos, discutir como irão desenvolver o trabalho dentro do cronograma e das etapas estabelecidas, e, retratar, por meio de um Folhetim, como percebem seu espaço social, construindo seu pertencimento dentro da sociedade. É importante salientar que a “informação necessária para construir os Projetos não está determinada de antemão (...), está sim em função do que cada aluno já sabe sobre o tema e da informação com a qual se possa relacionar dentro e fora da escola” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 64).

Nas diferentes leituras do mundo você pode falar de qualquer lugar, mas estando no *seu* lugar, com certeza tem muita riqueza que poderá ser compartilhada, pensando nisso, todos os assuntos abordados nestes módulos – cidadania, história, cultura, matemática (resolução de problemas), ciências, política, arte, as pesquisas ligadas às questões pedagógicas, nossa identidade [...], serão o “alimento” deste nosso trabalho neste formato, menos formal que um jornal, mais poético, mais aberto e com certeza bem rico (Projeto Folhetim).¹³

A pesquisa dentro dessa perspectiva permite ao aluno tornar-se autônomo em sua aprendizagem, na medida em que ela ultrapassa o âmbito

¹³ Documento de orientação para a realização do Projeto Folhetim elaborado pelos professores participantes dos módulos em questão e disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem – Moodle.

escolar, aludindo a associação de parceiros com os mesmos interesses, como: a instituição escolar, os professores, os colegas, a família, a coletividade, o meio profissional, exigindo dele um maior comprometimento e envolvimento como sujeito transformador da sociedade.

Enfatizamos a criatividade, as expressões do grupo perante o problema levantado, e, também elegemos, como recursos didáticos para a composição do trabalho, poesias, músicas, imagens, fotos, entrevistas, estimulando os alunos a se posicionarem de forma poética, entrecruzando suas memórias e visões da sua história, aprimorando da sua dimensão cultural mais ampla, alargando os seus sentidos e significados.

Para a finalização do projeto, foi proposto um fórum de integração e de compartilhamento dos trabalhos realizados pelos alunos, de forma a oportunizar a integração entre os alunos e a aproximação com a diversidade cultural, possibilitando conhecer as peculiaridades das diversas regiões do Brasil, onde estão localizados os 37 polos regionais¹⁴ da EAD da Metodista.

Para que a diversidade de linguagens, produções e experiências de vida sejam, de fato, contempladas de forma multirreferencializada, nos e pelos espaços de aprendizagem, os saberes precisam ganhar visibilidade e mobilidade coletiva, ou seja, os sujeitos do conhecimento precisam ter as suas alteridades reconhecidas, sentindo-se implicados numa produção coletiva, dinâmica e interativa, que rompa com os limites do tempo e do espaço geográfico (SANTOS, 2002, p. 122).

A partir desse **Fórum**, foi possível coletar os comentários dos alunos a respeito de suas análises, reflexões e contribuições do trabalho para a sua formação docente.

AS VOZES DOS ALUNOS

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino" (Paulo Freire).

Tendo como suporte essa estrutura e analisando o Projeto em questão, vislumbrei o desafio de averiguar se, por meio de projetos de trabalho, é possível criar espaços inclusivos partindo de uma prática pedagógica

¹⁴ São espaços de atendimento aos alunos dos cursos da EAD da Metodista, localizados em diversas cidades do território nacional. Nesses espaços, os alunos assistem às teleaulas transmitidas via satélite e contam com apoio técnico-administrativo.

planejada, integrada e dialógica, envolvendo o aluno em seu processo formativo viabilizando a sua formação integral como sujeito histórico e atuante na sociedade, numa dimensão ativa, crítica e reflexiva.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1987, p. 44).

Alguns fragmentos dos depoimentos dos alunos, extraídos dentro dos 250 comentários realizados no Fórum, podem ser lidos como indícios de mudanças na aprendizagem, com um olhar pesquisador, uma escuta sensível e autonomia. É possível ver em suas produções, posturas e percepções coerentes, posicionando-se e se valorizando, culturalmente, como sujeitos da própria história. Ainda é possível constatar a articulação entre o sujeito e o objeto, teoria e prática, sujeito e sujeito entre as diferentes dimensões históricas, sociais e culturais:

“Este fórum está nos proporcionando a oportunidade de viajar e conhecer nuances das diversas regiões do Brasil sem sairmos de nossas localidades” (estudantes do polo Ribeirão Preto); “Foi muito gratificante falar sobre o lugar a que pertencemos e as mudanças que ocorreram ao longo do tempo” (estudantes do polo Rondonópolis); “Um projeto educativo e interativo que contribui para a valorização, bem como a conscientização do meio ambiente e da cidadania” (estudantes do polo Lins); “Este projeto ajudou-nos a conhecer melhor o lugar onde vivemos, com os pontos culturais, turísticos, históricos, esportivos e educacionais” (estudantes do polo Santos); “[...] encontramos muitas histórias de vida e religiosidade nos mostrando como a cultura e a crença interfere na formação de uma sociedade” (estudantes do polo Presidente Prudente); “[...] chamaram nossa atenção pelo carinho, dedicação e particularidades que cada grupo apresentou sobre a região que habita e como conseguiu expô-la de forma positiva, tirando dela a ‘seiva boa’” (estudantes do polo Ribeirão Preto); “Com a realização do projeto folhetim pudemos concluir o quão estamos cercados de várias culturas, povos e raças que se miscigenam e formam o que nós chamamos de nossa pátria” (estudantes do polo Presidente Prudente); “Passamos a ter um olhar diferente para a nossa cidade, nos sentimos parte desta comunidade, num verdadeiro resgate da nossa cidadania, nos integrando realmente ao lugar a que pertencemos por escolha, terra onde moramos, ou vivemos ou criamos nossos filhos, que devemos amar, respeitar e acompanhar de perto seu desenvolvimento sociocultural e econômico, conhecer e participar das atividades políticas na cidade, não apenas como professoras, mas nos integrar aos acontecimentos que nos afetam e que vão interferir na vida das futuras gerações” (estudantes do polo Mauá).

O que vemos nesses depoimentos são as vozes dos alunos e alunas dialogando com as concepções teóricas estudadas no decorrer dos módulos e sua aplicabilidade no cotidiano, transgredindo assim a sala de aula, indo além das amarras, da forma em que ora as instituições encontram-se estruturadas. Construindo pontes para universos culturais mais amplos.

“Esta é umas das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes” (FREIRE, 1996, p. 25): “Com um olhar curioso e observador, conseguimos descobrir verdadeiras maravilhas e melhor elas estão ao nosso alcance” (estudantes do polo Itanhaém).

“A realização deste projeto possibilitou uma visão mais ampla de nossa própria cidade, e nos mostrou a importância que os acontecimentos do passado têm para a construção do conhecimento, da nossa própria história e da cultura social. Proporcionou um momento de reflexão, sobre a vida de cada indivíduo e a valorização da nossa cultura local. Tendo esta percepção de quão ligada à cultura está a construção do conhecimento, foi possível, enquanto educadores, a criação de links com todas as disciplinas, e logo a criação de planos onde podemos utilizar estes fatos que são comuns a todos para desenvolvimento de estratégias de ensino” (estudantes do polo São José dos Campos).

“Acreditamos que se a população perceber que o bairro tem um potencial excelente para que eles possam se expressar e se desenvolver, de modo que eles possam perceber a beleza que existe no lugar onde eles moram, haverá a valorização do local onde esta população reside, e conseqüentemente, a valorização deles como seres humanos, pois perceberão que a beleza existe onde vemos que ela está” (estudantes do polo Perus).

A estimulação da construção do conhecimento a partir de situações problemas abriu portas para a afirmação da identidade, uma vez que os alunos puderam contextualizar as questões locais e globais do seu universo cultural, retratando como percebem seu espaço físico e social de maneira criativa, articulando as ideias, conhecimentos e crenças variadas que carregam consigo, construindo seu pertencimento dentro da sociedade:

“É sempre bom voltar às nossas origens, pois é o berço de tudo, é onde começamos a dar os nossos primeiros passos como seres humanos, a criar elos que levaremos a vida toda, isso serve de alicerce para a nossa formação como pessoa” (estudantes do polo Imperatriz).

“Escolhemos este tema porque é algo muito importante que acontece em nossa região e que precisamos aprender a valorizar. [...] O nosso objetivo [...] é conhecer melhor o lugar em que vivemos e entender as intervenções do homem em meio à natureza. [...] Muitas vezes damos mais valor às coisas que vêm de fora, de outros

lugares, e esquecemos o nosso lugar de vida e pertencimento” (estudantes do polo Presidente Prudente).

“Este trabalho foi muito significativo para mim, pois ao fazê-lo pude contemplar tanto meu interior quanto o meio onde vivo. Também consegui entrar em contato com outras coisas que eu ainda não conhecia através das pesquisas que fiz, e adorei poder contar um pouco sobre minha história de vida” (estudantes do polo Campinas).

“A elaboração do projeto folhetim foi muito importante para mim, não só como acadêmica, mas, me fez lembrar minha infância, que coisa maravilhosa quando meu avô me chamava a ir à feira da Vila Operária. O projeto me fez retornar novamente lá, coisa que eu não fazia havia tempo, e contribuiu com minha formação como pedagogo” (estudantes do polo Rondonópolis).

“Neste processo os alunos tiveram oportunidade de desenvolver um olhar afetivo sobre os elementos do cotidiano que os cercam e ao mesmo tempo mostraram serem capazes de analisar criticamente suas concepções e visões de mundo, revelando esteticamente essa travessia nos trabalhos apresentados, e sua importância para a prática docente: “[...], conforme fazíamos pesquisas, íamos dando conta de que nossa cidade possui riquezas culturais de grande valia que servirão como ferramentas de trabalho para enriquecer nossos conhecimentos e facilitar o ensino dos principais eixos para nossos alunos” (estudantes do polo Mauá); “Como futuros professores este foi um treino incrível de observação e desenvolvimento da nossa criatividade, ferramentas indispensáveis para que sejamos profissionais competentes” (estudantes do polo Itanhaém); “Este momento levou-nos a entender a importância da valorização local para que se inicie na criança o conhecimento do seu entorno, pois assim, ela poderá participar com maior ênfase na construção de seu processo aprendizagem e desenvolver com maior qualidade o seu conhecimento de mundo” (estudantes do polo Rondonópolis); “[...], a maneira de se colocar diante de uma prática pedagógica onde, planejar os conteúdos de uma forma simples, prazerosa que envolva o aluno e desperte o interesse em aprender, fez-nos sentir mais responsáveis sobre a tarefa de educar” (estudantes do polo Itapeva).

As reflexões sobre a prática docente continuam sendo observadas em diversos comentários dos alunos:

“Buscamos através de pesquisa, ilustrações e fotos; resgatar a antiga Av. Paulista e ladeira 25 de Março. [...] Fizemos uma comparação entre a idéia de educação e educador com o São Paulo de hoje” (estudantes do polo Mauá); “Meu folhetim tem como título USINAS PRETAS no ABC, fazendo referência direta às resistências culturais de nossa região e às iniciativas pedagógicas (não formais e informais)” (estudantes do polo Mauá); “E foi sobre esse tema o nosso folhetim, ESPELHO DOCENTE, que tinha a proposta de se fazer uma reflexão, de olhar para dentro de si mesmo e para a prática docente, em um momento tão importante de nossas vidas, a formação” (estudantes do polo Guaratinguetá); “[...], podemos até mudar alguns conceitos a partir da nossa intervenção em sala de aula, afinal a função do professor

é educar para transformar o mundo e formar cidadãos conscientes de que podem mudar a própria história” (estudantes do polo Mauá); “Compreender o passado para vivenciar o presente, almejando o futuro é de grande importância para todos, mas principalmente para nós, futuros educadores, que somos responsáveis por formar cidadãos” (estudantes do polo São José dos Campos); “Podemos notar que todas as disciplinas estão envolvidas num todo e que na nossa docência podemos dar uma aula produtiva com base nas experiências vividas dos alunos” (estudantes do polo Presidente Prudente); “[...] a maneira de se colocar diante de uma prática pedagógica onde, planejar os conteúdos de uma forma simples, prazerosa que envolva o aluno e desperte o interesse em aprender, fez nos sentir mais responsáveis sobre a tarefa de educar” (estudantes do polo de Itapeva); “Valorizar a cultura local também é nossa missão enquanto pedagogos” (estudantes do polo Altamira).

“Através das atividades integradoras da teoria com a prática os alunos fizeram conexões entre o que aprenderam teoricamente e as situações reais, em seus ambientes sociais e profissionais, desta forma passaram a ter um olhar crítico sobre seu entorno e a aprendizagem tornou-se mais significativa como podemos constatar nesses depoimentos: “[...] a realização desse projeto foi de extrema importância para a aprendizagem sobre a nossa região e experiência em pesquisa. A montagem de um projeto nos envolveu de tal forma a ponto de criar interesse de se aprofundar mais” (estudantes do polo Franca); “A escolha do tema, Operários na Construção Civil em Campinas, foi devido à grande repercussão sobre o assunto, que aborda o grande descaso com os operários imigrantes” (estudantes do polo Campinas); “A necessidade de conscientização da comunidade do Morro do São Bento, no tocante aos cuidados indispensáveis em especial nos bairros de periferia onde normalmente o poder público deixa a desejar no tocante ao saneamento básico” (estudantes do polo Santos).

Dessa forma, eles descobrem que são indivíduos que carregam uma cultura e que podem transformar a realidade.

O trabalho com pesquisa, proposto pelo *Projeto Folhetim*, incentivou os alunos a buscar dados, selecionando, organizando, comparando e analisando as informações obtidas, de forma reflexiva, como pode ser constatado nas vozes dos estudantes de Altamira, em relação a uma obra a ser realizada em seu entorno:

“[...] pesquisamos rico material que fala sobre o projeto, elaborado pela UFPA, centros acadêmicos e pesquisadores renomados do País”; “[...] pesquisamos também junto aos movimentos sociais, todos os lados, a favor e contra o empreendimento. Com isso conseguimos mostrar através do trabalho a alteração nas formas de vidas que irão acontecer com a construção da obra”.

Assim como outros depoimentos que demonstram a relevância do trabalho realizado para o seu entorno:

"[...] e através de pesquisas e entrevistas percebemos, por exemplo, que muitas pessoas carecem pela volta do trem passageiro em nossa região" (estudantes do polo Lins); "[...] a pesquisa feita pelo cais santista nos apropriou de vários conhecimentos e ampliou nossa visão de mundo" (estudantes do polo Santos); "[...] O interessante ao fazer a pesquisa próxima ao nosso bairro é conhecer o que podemos melhorar, porque só assim podemos trabalhar com as dificuldades em busca de soluções" (estudantes do polo Guaratinguetá); "De uma maneira satisfatória e prazerosa o folhetim nos proporcionou através de pesquisas e estudos, conhecimentos e descobertas sobre o município de Macaé, que até então desconhecíamos" (estudantes do polo Macaé); "Foi uma experiência muito boa porque nos propiciou a conhecer mais sobre nossa própria região e a importância que tem a subestação de Furnas que abrange todo o Brasil" (estudantes do polo Itapeva).

Pode-se constatar que o projeto possibilitou a participação dos alunos "num processo de pesquisa que tem sentido para eles e elas" (HERNÁNDEZ 1998, p. 86).

Outro aspecto importante que o *Projeto* proporcionou foi a valorização do trabalho em equipe, a integração entre os participantes do grupo e entre toda a comunidade envolvida no projeto. Isto ficou explícito nas falas dos alunos:

"Foi muito gratificante para o grupo a realização do mesmo, agradecemos pela oportunidade e importante integração entre os grupos e polos" (estudantes do polo Lins); "Foi muito importante a união do grupo para a realização desse trabalho, pois só assim conseguimos chegar nesse resultado" (estudantes do polo São José dos Campos); "O trabalho oportuniza a união do grupo, já que oferece diferentes atividades a serem executadas coletivamente" (estudantes do polo Ceres).

"Assim, o projeto contribui para a criação de atitudes de participação e reconhecimento do 'outro' que transcendem o conteúdo temático da pesquisa que se realiza" (IBID, p. 84). As reflexões, diálogo, registros e trocas entre os integrantes do grupo possibilitaram ampliar as visões sobre as ricas vivências oportunizadas pela pesquisa de campo.

Conforme eu ia me apropriando dos comentários realizados pelos alunos, fui me certificando que os projetos de trabalho são estratégias de aprendizagem que proporcionam um sólido referencial da construção do conhecimento e de avaliação de caráter processual. Estratégias essas que corroboram com práticas educativas eficazes. Nas análises, foi possível constatar que os alunos são questionadores sensíveis, bons observadores e trazem em suas falas a importância da sua cultura e da identidade, para que cada um deles possa se construir, elaborando a sua própria história de forma crítica, comprovando o compromisso que estabelecem com a construção do seu conhecimento com a intenção de transpô-lo para a sua prática docente.

A experiência com esse projeto foi de extrema importância para perceber que esse tipo de atividade nos convida a sair do lugar, e se abrir para o mundo, permitindo o acesso a um universo cultural mais amplo. O que pode ser concebido neste estudo é um convite para visualizarmos um percurso rico de possibilidades de aprendizagem coletiva, comunicacional e afetiva.

Este estudo que ora se consolida, com a pretensão de colaborar com aqueles que voltam o seu olhar para a educação a distância e suas estratégias pedagógicas, não é algo acabado. É algo sujeito a modificações que pretende ter um movimento constante na busca de outras possibilidades de ações efetivas. Como dizia Paulo Freire, somos seres inacabados, há sempre novos erros a cometer, novas lições a aprender. Conhecer é prestar atenção à “cegueira do conhecimento”. Ao conhecer, o ser humano pode ser levado ao erro, à ilusão. Conhecer o que é pertinente, selecionar o que aprendemos. Aprender o global, o complexo, o contexto, relacionando o todo com as partes... é ensinar a condição humana, sua existência individual e cósmica, conhecer o sentido da vida, a origem e o destino do universo ou a nossa “identidade complexa” e a nossa “identidade comum”, mais do que terrena (MORIN, 2000, p. 40).

Concluindo, disponho algumas frases dos alunos, para que se façam ouvir um pouco mais as suas vozes e, para que avaliem o que essa atividade representou para eles:

“Acreditamos ter sido uma experiência enriquecedora para nosso processo de formação pedagógica, como também para todos os alunos dos diferentes polos” (estudantes do polo Lins); “A realização deste projeto foi de grande importância, pois nos possibilitou o compartilhamento de informações dos alunos da Metodista, a fim de absorver conhecimentos e principalmente informações diversificadas, relacionadas aos costumes e tradições de determinada região” (estudantes do polo Altamira); “Fazer este Folhetim foi muito prazeroso, pudemos pesquisar e conhecer um pouco daquilo que acontece na nossa cidade. Tivemos a oportunidade de observar como ações simples têm o ‘poder’ de transformar vidas” (estudantes do polo Itanhaém); “Achamos este ‘projeto’ do folhetim formidável! Tivemos a oportunidade de realizar pesquisas nos temas que se referiam as aulas do módulo e o principal, também tivemos a oportunidade de refletir sobre a prática docente” (estudantes do polo Guaratinguetá); “Gostaria de parabenizar a todos pelos excelentes trabalhos! Todos mostraram a sua cultura de maneira particular e centrada num trabalho dinâmico, foi maravilhoso ver cada folhetim e a riqueza intelectual que cada um traz” (estudantes do polo Ceres).

Nosso desafio, diante da educação, é o de acompanhar a velocidade das transformações, refletir sobre esses avanços e ressignificar saberes, compreendendo a aprendizagem e o sujeito como um todo, encontrando assim possibilidades de novos caminhos para a educação. “É pensando

criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1987, p. 39). Existe um universo de possibilidades para uma educação reflexiva, cabe a nós, educadores, aprendermos a gerenciar essas possibilidades geradoras do conhecimento, desenvolvendo novas atividades, reinventando, ousando. Só assim avançaremos de verdade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna. 2003 (Coleção Cotidiano escolar).
- CUNHA, M. I. **Inovações Pedagógicas**: o desafio da reconfiguração dos saberes na docência universitária. In: Pimenta, S. G. e Almeida, M. I. *Pedagogia Universitária*, São Paulo: EDUSP. 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996 (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed. 1998.
- HERNÁNDEZ, F., VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalhos**: O conhecimento é um caleidoscópico. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.
- MORAN, J. M. MASSETO, M. T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13 ed., Campinas: Papyrus. 2000 (Coleção Papyrus Educação).
- MORAN, J. M. **Gestão inovadora da escola com tecnologias**. Texto publicado em Alexandre Vieira (org.). *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp. 2003.
- SANTOS, E. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v.11, n. 17, p. 113-122, jan./jun. 2002.
- SANTOS, J. F. dos S. **O que é pós-moderno**. 14. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1995 (Coleção Primeiros Passos).
- SUNG, J. M. In: **Projeto Pedagógico Institucional – Gestão 2003-2007**, São Bernardo do Campo: UMESP. 2003.
- Universidade Metodista de São Paulo. In: **Seminário de Ação Formativa para EAD**. Realizado em julho de 2005. São Bernardo do Campo.
- Universidade Metodista de São Paulo. **Projeto Pedagógico Institucional – Gestão 2008-2012**. São Bernardo do Campo: UMESP. 2008.
- Universidade Metodista de São Paulo. **Diretrizes para elaboração de materiais didáticos e avaliação da aprendizagem em cursos de educação a distância da Metodista**. Organizado por Adriana Barroso de Azevedo. São Bernardo do Campo: UMESP. 2010.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS MÍDIAS SOCIAIS

Marcos Barbosa Velasques

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender as possibilidades para a utilização das mídias sociais para a educação a distância (EAD) e, mais especificamente, como as instituições de ensino da educação formal podem utilizar esses recursos das mídias sociais para construir um processo de ensino-aprendizagem que vise à EAD colaborativa. Foi realizada uma revisão bibliográfica a respeito de EAD, comunicação mediada por computador, redes sociais (mídias sociais), além da utilização de pesquisas, por exemplo, o CensoEAD.br 2010; o estudo TIC Educação 2010; além de outras pesquisas disponíveis acerca do uso da internet como a comScore, e outras sobre comportamento dos jovens na sociedade atual realizadas pela Abril Mídia e MTV. O estudo constatou a importância da dialogia digital que, por meio das TICs, possibilita as transformações no processo educacional, fornecendo condições para mudanças nas formas de relacionamento entre alunos e professores, potencializados pelos recursos tecnológicos. Assim, as contradições da sociedade atual que, de um lado, promove a exclusão, a competição e o acúmulo de riquezas e, por outro lado, busca quebrar os paradigmas de uma cultura tradicional, autoritária e excludente, promove a colaboração, a integração, diminuindo ou eliminando a hierarquização dos processos de ensino-aprendizagem existentes. As mídias digitais, que são utilizadas por nove em cada dez pessoas que acessam a internet, estão criando uma cultura digital que pode ser aproveitada para a EAD, pois ao adquirir intimidade com os recursos e interfaces que possibilitam a colaboração em suas atividades diárias, criam condições para que uma EAD colaborativa surja. No entanto, a EAD, com suas ferramentas interativas e colaborativas existentes, já oferece recursos similares às mídias sociais. Então, por que utilizar as mídias sociais para a EAD? De fato, as mídias sociais serão úteis para o processo pedagógico se possibilitarem aos atores do processo educativo o diálogo, a interação, a participação e a colaboração, mas essas condições só são realmente possíveis se as instituições de ensino, com a participação dos professores, compreenderem a importância da construção do conhecimento de forma colaborativa e focarem a elaboração

de projetos pedagógicos alinhados à questão por meio de estratégias que visem à colaboração com o uso das mídias sociais e suas ferramentas para as atividades. Os professores também precisam ser qualificados para os usos dos recursos das mídias sociais e os alunos devem estar cientes do seu papel no processo de construção do conhecimento de forma colaborativa, para que se identifiquem à metodologia e possam usufruí-la sem prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação a distância (EAD); Redes Sociais; Colaboração; Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

INTRODUÇÃO

Em um país com as dimensões do Brasil, e com o histórico de dificuldades no avanço do bem-estar social, no qual bens elementares como a educação e a saúde são deixados para segundo ou terceiro planos pelos governantes, e pela sociedade em geral, que em grande parte silencia diante dos problemas sociais, ou que, em outra medida, procuram soluções particulares para compensar a ausência do Estado ampliando a exclusão, as potencialidades que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) oferecem para ampliar o acesso à educação são perceptíveis.

Várias pesquisas confirmam a ampliação da educação a distância no Brasil (EAD), tanto no que se refere a ofertas de cursos por parte de instituições de ensino, quanto na demanda do povo brasileiro, em geral, carente de possibilidades de acesso aos estudos, principalmente ao ensino superior, tanto universidades públicas quanto as universidades privadas. Em ambos os casos, a educação, seja presencial ou seja a distância, é destinada às camadas mais privilegiadas da sociedade em função do custo e dos locais de oferecimento.

O avanço das TIC's sobre a sociedade atual é o resultado da soma de diversos fatores. Entre eles, podemos destacar o impulso dado pela globalização e promovido pelo poder hegemônico (BAUMAN, 2001 e SANTOS, 2008); a contribuição das políticas sociais de distribuição de renda, que resultaram em um cenário no qual o acesso às TIC's vem ampliando na população em geral, principalmente nas classes médias e baixas; a ampliação e melhoria dos serviços de internet, como a expansão da banda larga; as políticas governamentais de redução de impostos para recursos de informática; novas tecnologias que permitem uma experiência focada nas interações entre as pessoas por meio de interfaces que privilegiam a acessibilidade e a usabilidade; definições e adoções de padrões tecnológicos e a própria evolução das TIC's com ou sem as limitações impostas pelas grandes corporações.

Desse modo, a soma dos diversos fatores é parte integrante desse cenário que impulsiona a popularização cada vez maior das TIC's, antes restrita a uma minoria privilegiada da sociedade.

Nesse contexto, a EAD possibilita participação aos estudantes que estão distantes dos grandes centros, e mesmo àqueles que estão neles, mas são impossibilitados de frequentar o ensino superior por diversos motivos, entre os quais a falta de tempo e as limitações financeiras, e ficam de fora dos modelos tradicionais de educação. Com a EAD, podem ter acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, ao diploma universitário.

Este artigo procura alinhar essas perspectivas com a popularização do uso das mídias sociais. Antes de avançar, é preciso definir o que é compreendido por "mídias sociais", "redes sociais" e "comunidades virtuais", muitas vezes utilizadas como expressões equivalentes e, dependendo do autor e sua área de atuação, os termos podem ser considerados sinônimos ou antagônicos. Empiricamente, percebemos que a utilização de "mídias sociais" está mais associada às áreas da publicidade, propaganda e marketing e "redes sociais" frequentemente usadas entre os jornalistas, o que permitiu a massificação desse termo, o que implicou que grande parcela da população compreenda "redes sociais" e não "mídias sociais". Os profissionais também da tecnologia da informação (TI) tendem a utilizar "redes sociais". Comunidades diferem um pouco dos outros dois termos, no entanto, são usadas em muitos casos também como equivalentes.

Mídia social se refere a atividades, práticas e comportamentos entre as comunidades de pessoas que se reúnem on-line para compartilhar informações, conhecimentos e opiniões, usando meios de conversação. Meios de conversação são aplicativos baseados na WEB que permitem criar e transmitir facilmente o conteúdo na forma de palavras, imagens, vídeos e áudios (SAFKO, 2010, p. 5).

Jaciara Carvalho, ao tratar do tema do ensino-aprendizagem na internet, não utiliza o termo mídia social, que aparentemente considera equivalentes, mas aponta a diferença entre redes sociais e comunidades virtuais:

...que a distinção entre rede social online e comunidade virtual estaria na intensidade dos elementos fundamentais das redes. Dir-se-ia que nas comunidades virtuais encontram-se: laços fortes que formam um grupo sólido; cooperação constante entre os integrantes; alto grau de adaptação, auto-organização e sincronismo (CARVALHO, 2011, p. 39).

A autora continua:

As interações nas redes sociais online, por sua vez, apresentariam características mais ligadas ao próprio conceito de rede, fluídas, multidirecionais, ilimitadas. O que não significa que não se possa encontrar cooperação entre as pessoas das redes sociais, mas que a cooperação apareceria de forma esparsa, por conta dos laços fracos que os unem (CARVALHO, 2011, p. 39).

Pode-se notar que, na grande maioria dos casos, “mídia social” e “redes sociais” possuem a mesma definição, o que as distingue é a abordagem, ou seja, os autores que trabalham com o termo “mídias sociais” tendem a focar nos objetivos finais das pessoas que utilizam o recurso, que é a possibilidade individual ou coletiva de produzir conteúdo. Os autores que trabalham com o termo “redes sociais” focam as relações e trocas existentes entre os participantes das “redes sociais”, portanto, neste caso será utilizado mídias sociais e comunidades virtuais e redes somente nas circunstâncias de abordagem das relações entre os integrantes do processo.

Portanto, estas, as mídias sociais, com os fatores apresentados, são responsáveis pela ampliação do acesso e aumento do interesse por parte das pessoas para a utilização da internet como meio de comunicação e relacionamento, possibilitando uma maior permanência das pessoas no ambiente digital, pois admitem, por meio das mídias sociais, expandir os seus contatos tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Dessa forma, amplia-se a cultura digital, que pode ter como efeito positivo favorecer ainda mais os processos educacionais, tanto para a modalidade presencial quanto a distância, ao aproximar as pessoas nos ambientes virtuais de aprendizagem, que, em geral, também utilizam recursos encontrados nas mídias sociais, portanto, também podem favorecer iniciativas de EAD.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A educação a distância (EAD) vem ganhando força no Brasil, em especial na educação formal, impulsionada pelas TIC's, que são alavancadas pela evolução tecnológica, barateamento e conseqüentemente popularização de seus componentes: hardware, softwares, telecomunicações e gestão de dados e da informação (REZENDE, 2009, p. 54). Inicialmente privilégio de poucos, em função do custo elevado e necessidade de considerável conhecimento, as TIC's ganham força no Brasil desde o início

deste século (TIC Domicílios e Usuários 2010 – Total Brasil) acompanhando fenômeno que ocorre em escala global, aproximando o mundo virtual à população em geral, e permitindo a familiarização necessária para a implantação da modalidade de educação a distância em grande escala.

Segundo a pesquisa TIC DOMICÍLIOS e USUÁRIOS 2010 – TOTAL BRASIL, 66% das pessoas que utilizam a internet o fazem para educação, porém, destes somente 11% utilizam para cursos on-line. Anualmente, a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) realiza o CensoEAD.br – Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil, no qual tem como respondentes instituições que trabalham com EAD, identificadas por levantamentos feitos no Ministério da Educação e secretarias estaduais de educação e outras organizações como empresas listadas pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio, ou empresas que trabalham com projetos de EAD, para oferecimento corporativa ou aberto, no total foram identificadas 812 instituições que trabalham com essa modalidade no Brasil.

Segundo o levantamento realizado pela Abed, o Brasil teve, em 2010, 2.261.921 alunos nessa modalidade de educação, porém, esse número é apenas uma parte total dos alunos do país, devido ao pouco interesse das instituições em responder os questionários. Das 812 instituições identificadas nesses critérios e convidadas a responderem a pesquisa, 198 responderam o questionário, ou seja, 24% do universo. Destas, 136 oferecem cursos autorizados, 82 cursos livres, 35 corporativos e 31 produtos e serviços de EAD.

As instituições respondentes foram divididas em três categorias: a) Instituições educacionais; b) Entidades corporativas e c) Entidades de mercado: empresas e consultores do mercado de EAD. A pesquisa constatou um aumento significativo de instituições respondentes em relação a 2009, de 128 para 198 em 2010, além do aumento no número de alunos nesse universo, de 528.320 para 2.261.921 alunos matriculados, sendo distribuídos em 656.524 entre os cursos autorizados (graduação e pós), 755.194 nos cursos livres e 847.655 na educação corporativa. Em suma, há uma proximidade de alcance entre os cursos oferecidos pelos diferentes tipos de instituições.

BREVE HISTÓRICO DO EAD NO BRASIL

Segundo Alves (2009, p. 9-10), a EAD começou oficialmente no Brasil, em 1904, com a instalação das Escolas Internacionais, filial de uma

organização norte-americana que oferecia cursos voltados aos setores de comércio e serviços. Posteriormente, em 1923, o modelo avança para o rádio, tanto no Brasil como no exterior, e é fundada a rádio privada Sociedade do Rio de Janeiro, que visava à educação popular. Em 1969, o governo federal, militar, abortou as grandes iniciativas construídas até então, as quais utilizavam a rádio para transmissão.

O sistema de censura praticamente liquidou a rádio educativa brasileira. Hoje, ainda existem ações isoladas, entretanto, pouco apoiadas pelos órgãos oficiais. O desmonte da EAD via rádio foi um dos principais causadores de nossa queda no ranking internacional. Enquanto o Brasil deixava de usar as transmissões pela rede de emissoras, outros países implementaram modelos similares (ALVES, 2009, p. 10).

As outras mídias como o cinema e a televisão também foram aproveitadas para EAD. O cinema foi pouco utilizado, já a televisão recebeu mais atenção, porém com poucos resultados em função da regulamentação pouco eficiente. Em 1967, com o Código Brasileiro de Telecomunicações, buscou-se incentivos para transmissões de programas educativos tanto pelas emissoras de radiodifusão como pela televisão educativa. Em 1969, foi criado o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, e logo em seguida o “Ministério de Comunicações baixou portaria definindo o tempo obrigatório e gratuito que as emissoras deveriam ceder à transmissão de programas educativos” (ALVES, p. 10). Algumas iniciativas do governo federal ocorreram posteriormente até que no início da década de 1990:

As emissoras ficaram desobrigadas de ceder horários diários para transmissão dos programas educacionais, significando um grande retrocesso (...) Vale a pena mencionar a iniciativa da Fundação Roberto Marinho, que criou alguns programas de sucesso, como os telecurios, que atenderam e continuam a atender, um número incontável de pessoas, por meio de mecanismos de apoio, para que os alunos obtenham a certificação pelo poder público (ALVES, p. 10).

Somente com o surgimento das TVs fechadas, em especial os canais pagos, é que foi possível “que algumas novas emissoras se dedicassem de maneira correta à educação, destacando-se as TVs universitárias, o Canal Futura, e TV Cultura, dentro outras que difundem alguma de suas produções também por canais abertos” (IDEM, p. 10).

Mas não só na educação formal, nas chamadas instituições educacionais estão as práticas de EAD. Na educação corporativa e nas entidades de mercado (CensoEAD.br, p.xi-xii) são oferecidos cursos diversificados

e com objetivos muitos específicos, geralmente focando questões muito particulares das atividades de determinada empresa ou por interesse das habilidades e conhecimentos de alguma pessoa ou empresa e aliados aos interesses específicos dos alunos.

Com esse cenário, o surgimento das TIC's ampliou as possibilidades para a EAD, favorecendo o surgimento de instituições voltadas para essa modalidade, pois, ao contrário da rádio e da televisão, nas quais a concessão por parte do governo federal é um pressuposto, com a internet a dinâmica é diferente, a regulamentação não envolve o meio, mas sim conteúdos e práticas, o que torna as TIC's muito mais dinâmicas.

AS FERRAMENTAS TIC'S PARA EAD

Os computadores pessoais surgiram no final da década de 1970, nos Estados Unidos, porém chegaram ao Brasil, de maneira ampla, no final da década de 1980 e início da década de 1990. A demora deveu-se principalmente em função da reserva de mercado que visava proteger a indústria de computadores brasileira. Erro estratégico, pois atrasou a inserção dessa tecnologia no país, elitizando ainda mais o acesso aos computadores. De qualquer forma, os computadores foram introduzidos na sociedade inicialmente pelos órgãos públicos e empresas tanto públicas quanto privadas e depois para as pessoas, primeiramente para as classes do topo da pirâmide social e somente mais recentemente para as outras camadas, mesmo assim sem atingir a toda população. O que pode ser observado também na adoção da internet.

Os computadores começaram a ser utilizados para a EAD com a chegada do CD-ROM, em meados da década de 1990. Recurso que está desaparecendo dos novos computadores em função do surgimento de outros dispositivos de armazenamento e transporte de informações e mudanças nos processos de compartilhamento de informações, possibilitadas pela internet. Mas, mesmo assim, o CD-ROM ainda é amplamente utilizado. Seu auge foi no período recente que precedeu à massificação do uso da internet, tempos em que somente a minoria da população tinha acesso à internet, ainda assim de forma precária, por meio de linhas telefônicas. O CD-ROM permitiu às instituições oferecer a EAD de maneira mais dinâmica que o tradicional texto estático, em função de tecnologias que permitem animações e interatividade com o computador, mas a falta de interação entre os alunos e com o professor, questão central no processo pedagógico, persistiu. Para Valente (2009, p. 70), "a análise das situações de uso do

CD-ROM em atividades de EAD mostra que esse meio está mais a serviço de um processo de transmissão de informação do que da construção do conhecimento”. Limitação que está sendo superada com a consolidação da internet. Apesar do CD-ROM ainda ser usado como ferramenta de apoio ao processo de construção do conhecimento, **“é necessário compreender que a construção individual vai até determinado ponto, a partir do qual, por mais esforço que ele realize, o conteúdo não poderá ser assimilado”** (IDEM, 2009, p. 70). Daí a necessidade de ampliação das possibilidades de utilização dos recursos oferecidos pelas TICs, fornecendo por meio da internet a interação necessária para a construção do conhecimento a partir de uma relação interativa e dialógica entre professor e aluno.

Até recentemente, conforme demonstra Alves (2009, p. 19), as instituições que ofereciam EAD tinham quatro opções de TIC's tradicionais para EAD: 1) desenvolver internamente o software para gerenciar o conteúdo instrucional e as atividades de aprendizagem e garantir seu contínuo funcionamento; 2) utilizar um software livre fornecido por comunidades; 3) utilizar um software livre, porém contratar a manutenção de alguma empresa especializada e 4) contratar uma empresa especializada para desenvolver e manter o software de gestão do aprendizado, ou seja, a chamada terceirização da infraestrutura das TIC's, ficando com a equipe institucional a produção de conteúdo e gestão acadêmica.

Com a consolidação das mídias sociais como motivadoras para o acesso das pessoas à internet, amplia-se as possibilidades dos usos desses recursos, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem já existentes. Porém, estes ocorrem, em geral, em ambientes fechados e controlados, chamados de salas de aulas on-line que são fornecidos pelas ferramentas gratuitas ou não, agregadoras dos recursos de interação das mídias sociais.

Segundo Warschauer e Harasim (*apud* TELES, 2009, p. 73), “as salas de aula on-line têm um imenso potencial para modelos pedagógicos colaborativos”, o que permite ao aluno, apesar da distância em relação ao professor e aos demais colegas, um ambiente que proporciona condições para que o processo dialógico ocorra. As salas de aula on-line utilizam recursos encontrados nas mídias sociais, entre elas salas de bate-papo (locais para interação em tempo real ou síncrona), fóruns (locais de interação assíncrona), wikis (enciclopédias colaborativas utilizadas para construção de conhecimento de forma coletiva), além de murais (espaços para comentários), entre outras possibilidades. Os autores apontam três características para as salas de aula on-line:

a) comunicação de grupo a grupo (e não só de uma a uma), permitindo que cada participante se comunique diretamente com outros colegas da sala de aula on-line. b) independência de lugar e tempo, permitindo que estudantes acessem a sala de aula on-line de qualquer localidade com acesso à internet, a qualquer hora do dia, dando-lhes assim o tempo necessário para desenvolver uma reflexão crítica e uma análise dos temas postados na discussão. c) interação via comunicação mediada por computadores que requer que os estudantes organizem suas ideias e pensamentos através da palavra escrita e compartilhem esses pensamentos e comentários em um formato que os outros colegas possam facilmente ler, digerir, tecer comentários e exercitar tarefas intelectuais (WARSCHAUER e HARASIM *apud* TELES, 2009, p. 73).

O especialista em tecnologia da informação Tim O'Reilly (2005) procurou definir o momento que a internet estava vivendo na primeira metade da década de 2000, chamando-a de Web 2.0. Apesar do termo ser questionado por vários autores, pois, "não se refere a uma versão nova e melhorada da World Wide Web" (SAFKO, 2010, p. 5) o que o 2.0 do termo faz supor, porém, ele auxilia na compreensão atual das TIC's. Para defini-la, O'Reilly identifica os recursos que caracterizam a comunicação mediada por computador da sociedade, destacando a possibilidade de colaboração, sua condição maior. Para chegar a esta conclusão, elenca sete características da web: 1) Web como plataforma; 2) Inteligência coletiva; 3) foca o armazenamento e a organização de dados e informações; 4) fim do ciclo de lançamento de softwares; 5) modelos de programação leves; 6) software em mais de um aplicativo e 7) experiência rica do usuário. Na época do artigo, boa parte dos atributos da Web 2.0 já estava consolidada e hoje eles parecem banais e são, até mesmo, imperceptíveis. Outros ainda estão em processo de consolidação.

Esses recursos de interação e colaboração apontados por O'Reilly foram incorporados nos sistemas para a criação de salas de aula on-line, pois permitem a colaboração on-line entre os alunos e com o professor num processo dialógico, interativo e colaborativo. Essas características permitem alterar o processo pedagógico utilizado no formato tradicional, característico da modalidade presencial, baseado nas palestras dos professores.

Essas características induzem à mudança de um ensino do tipo tradicional, centrado no professor e suas palestras, para outro modelo, colaborativo, no qual os estudantes contribuem com a maior parte das mensagens (TELES, 2009, p. 73).

Para Tim Berners-Lee e Robert Caillau, criadores da WEB, ela sempre foi colaborativa, tanto nas motivações que caracterizaram sua essência,

quanto nas possibilidades e potencialidades de seus recursos técnicos. Ao criá-la, visaram à organização do conteúdo e troca de informações e colaboração entre os pesquisadores do Centro Europeu de Pesquisas Nucleares, onde trabalhavam em 1989 (CARVALHO, 2001; CASTELLS, 2005). Tecnicamente, a WEB é diferente de internet, ela pode ser considerada um aplicativo, um conjunto de regras e linguagens que funcionam sobre a estrutura da internet (CASTELLS, 2005).

O belga Robert Caillau que, com o inglês Tim Berners-Lee, criou a World Wide Web (WWW ou simplesmente Web), critica o uso excessivamente comercial da rede mundial de computadores. Paradoxalmente, a própria Web, inventada por eles, em 1993, como uma ferramenta para pesquisadores, foi a responsável por chamar a atenção do comércio e das empresas de telecomunicação quanto aos potenciais da rede, que, naquela época, já tinha 25 anos. Apesar de valorizar os espaços de compartilhamento encontrados na WEB, Caillau critica as empresas e produtos que concentram informações da vida privada de seus usuários e desviam o foco da realidade e dos problemas sociais e econômicos. O inventor decepciona-se com a lentidão em se compreender que a rede mundial é uma construção coletiva. “Empresários, políticos e frequentemente jornalistas não compreendem isso. Nós poderíamos avançar mais rápido se tivéssemos colaborado mais em vez de promover a competição em um tema no qual a competição é muitas vezes nefasta” (NETTO *apud* CARVALHO, 2011, p. 24-25).

Ferramentas de EAD como Moodle, Teleduc, BlackBoard foram desenvolvidas com tecnologias WEB para permitir a colaboração e a interatividade necessária para a dinâmica da EAD e seus processos dialógicos característicos e necessários para a educação. Fóruns, listas de discussão, chats, são conceitos de interações desenvolvidas para a WEB em geral, e, ao trazer tais ferramentas para a EAD, agregam recursos disponíveis que visam à mudança comportamental dos alunos, o público tem possibilidades concretas de mudar de uma postura passiva para uma postura ativa, essa possibilidade de ação fortalece as possibilidades de práticas que visam à colaboração, à participação e à interação.

Se as ferramentas de EAD já incorporam os recursos das mídias sociais, o que as diferencia? Quais as possibilidades que as mídias sociais podem agregar ao processo de ensino-aprendizagem?

O PAPEL DAS MÍDIAS SOCIAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As mídias sociais ganham a cada dia mais adeptos no mundo e estão aumentando de forma aritmética no Brasil, impulsionada pelo súbito sucesso do Facebook, principalmente, e do Twitter em segundo lugar. As mídias sociais são acessadas, atualmente, segundo pesquisa da comScore de abril de 2011, por 90% das pessoas que acessam a internet, e as três mais acessadas eram Orkut, Facebook e Twitter. A pesquisa Redes Sociais,¹ desenvolvida pelo Núcleo Jovem do grupo Abril Mídia com os jovens que utilizam os sites do grupo, realizada em junho de 2011, revelou que o Facebook é a rede social mais popular entre os jovens entre 19 e 24 anos, enquanto que o Orkut é o mais usado pelos mais jovens. Outra questão é que os jovens não ficam em apenas uma mídia social, utilizam, em média, três. Portanto, a familiaridade das pessoas com esse meio de comunicação é bastante alta, o que cria condições ideais para a utilização para outras finalidades além daquela inicial, a comunicação e o relacionamento. A aproximação entre as pessoas que as mídias sociais oferecem são favorecidas por interfaces que visam à interação, à integração, ao compartilhamento e ao diálogo, portanto, elementos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem possível na sociedade contemporânea, fortemente envolvida pelas TICs, elas aproximam as pessoas, o que privilegia a utilização das mídias sociais para os processos de ensino-aprendizagem:

A Educação pressupõe a proximidade entre os participantes, de modo que, em sentido estrito, 'educação a distância' não existe. Mas também é verdade que as tecnologias amplificaram o significado de 'estar próximo' (CARVALHO, 2011, p. 12).

Para a autora, as mídias sociais propiciam o "paradigma educacional defendido há muito tempo, mas tão pouco praticado: o da aprendizagem colaborativa" (CARVALHO, 2011, p. 16). Agora possível em função de evoluções tecnológicas promovidas por uma sociedade que impulsiona essas transformações. Aqui a preocupação, assim como Castells (2005) e Paulo Freire, Vieira Pinto e Postman (CARVALHO, 2011), é evitar conclusões que podem levar ao determinismo tecnológico e demonstrar que a tecnologia determina as transformações sociais, mas reafirmar que as tecnologias são resultantes das transformações sociais, a partir da relação dialética,

¹ Abril Mídia – Núcleo Jovem Sondagens. Redes Sociais – junho 2011, p. 4-6.

onde uma impulsiona a outra. Isto posto, as possibilidades de educação colaborativa e a distância construídas a partir de um processo dialógico são resultantes da necessidade de achar novos caminhos, motivados de dentro da escola e de fora dela, de um lado pela necessidade da escola em se reinventar e buscar alternativas para o processo pedagógico e, de outro lado, impulsionada por uma sociedade que cria e sofre influência de sua criação, as TIC's.

O ganho com o domínio e a utilização desses recursos facilita o processo de dialogia digital, "mediação a distância ancorada na dialogia" conceito desenvolvido por Pesce (2005), para demonstrar, fundamentada em M. Bakhtin e P. Freire, o processo dialógico apoiado no ambiente digital.

Para Bakhtin, a dialogia ocorre quando a interação entre os sujeitos favorece a constituição mútua de ambos, em devir; numa relação horizontal, que refuta a diretividade unilateral. Em suas palavras: "o monólogo pretende ser a última palavra [...] O diálogo inconcluso é a única forma adequada de expressão verbal de uma vida autêntica" (PESCE, 2005, p. 31-32).

No cenário educacional, Freire anuncia o conceito de interação dialógica, na constituição mútua de formador e formando, por meio das seguintes etapas metodológicas: investigação temática; tematização do conhecimento articulada à realidade vivida e problematização do conhecimento (PESCE, 2005, p. 32).

Segundo conclusões de pesquisa elaborada pela autora, há um "aumento significativo no movimento reflexivo dos professores em interação digital, via web" (PESCE, 2005, p. 33). Portanto, a dialogia digital favorece o processo pedagógico colaborativo e, em última instância, facilita a inclusão digital e social promovendo a cultura digital. As mídias sociais, por exemplo, o Facebook, o Orkut, o Google+, o Twitter e outros do gênero, em função de suas características, visam aproximar o relacionamento entre as pessoas por meio das TIC's. Elas promovem o relacionamento ao permitir ampliar os laços sociais por meio da criação de mídias sociais ou ampliar aquelas constituídas em relações off-line. Por isso, são tão interessantes para a EAD. Esse é um ambiente no qual o usuário já está virtualmente, já o reconhece, o que facilita a adoção, permite a criação de mídias sociais, ajuda na promoção e interação entre os participantes.

Carvalho (2005) evidencia que na internet é possível identificar agrupamentos que surgem, vinculados a alguma instituição de ensino ou não, mas organizados para o processo de ensino-aprendizagem. "A aprendizagem é um processo inerente à existência humana e pode surgir

das mais diversas situações e contextos, como nas redes sociais online” (CARVALHO, 2005, p. 41). A autora divide duas formas de organização, redes sociais (mídias sociais) e comunidades virtuais e as distingue pela potencialidade que as comunidades virtuais possuem em criar laços fortes entre seus integrantes, pois os assuntos que os unem promovem uma interação mais intensa e objetiva que as mídias sociais.

Embora essas características possam ser mapeadas em ambas, as redes e comunidades de aprendizagem se distinguem pelo fato de que a comunidade apresenta laços fortes e compromisso entre os participantes, além da cooperação mais frequente do que nas redes (CARVALHO, 2011, p. 41-42).

Em suma, as comunidades virtuais de aprendizagem distinguem-se das redes de aprendizagem por serem mais fechadas e mais organizadas que as redes, porém ambas necessitam, assim como em outras modalidades do professor para fomentar o processo de ensino-aprendizagem, mas numa postura dialógica.

O processo de ensino-aprendizagem nas redes e comunidades virtuais seria bastante flexível, uma vez que elas se caracterizam pela dinamicidade e fluidez. Rigidez e autoritarismo não teriam espaço em uma rede de pessoas, já que ela dependeria do envolvimento e participação de todos para existir. Partindo desse pressuposto, o planejamento da aprendizagem visaria dar início às ações da rede, apontando alguns caminhos para que o grupo atinja os seus objetivos. Espera-se uma postura dialógica por parte do educador (CARVALHO, 2011, p. 42-43).

A sociedade atual favoreceu o surgimento dos mecanismos de colaboração, mesmo que este não tenha sido o objetivo do poder hegemônico (BAUMAN, 2001; CASTELLS, 2005) ao desenvolvê-las ou facilitar o seu desenvolvimento. Para a EAD, a possibilidade de colaboração por meio das TIC's permite dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a prática colaborativa de maneira a confrontar a lógica competitiva imposta pelo poder hegemônico. Para Brant (2008, p. 71), “se no cenário da educação há um avanço da lógica competitiva, em um cenário mais amplo, a lógica colaborativa retoma espaço”, portanto, compreender o modelo que emerge e os recursos disponíveis pode ser o caminho para a construção de valores maiores que simplesmente o ferramental que as TIC's e as mídias sociais oferecem.

As possibilidades de desenvolvimento e a arquitetura de construção de saberes permitidas pela internet fazem que o compartilhamento e a

colaboração saiam da posição desfavorável na qual estiveram no último século. Aquilo que o avanço do capitalismo havia escamoteado, retoma forças como fruto, inclusive, do próprio desenvolvimento capitalista (BRANT, 2008, p. 71).

A colaboração, como possibilidade real tanto nos meios digitais quanto fora dele, é o resultado da iniciativa dos envolvidos nos processos educacionais e comunicacionais. Ou seja, por um lado as TIC's favorecem a colaboração, pois são abertas e interativas, por outro lado favorecem o controle e o processo comunicacional unidirecional, fechado e pouco ou nada interativo. As TIC's, por si só, não garantem a colaboração, possibilitam-na, e esta é a sua maior contribuição ao permitir a manifestação individual e descentralizada que pode atingir grandes proporções, se incentivadas. Como veremos, as possibilidades de levar ao ambiente virtual o modelo tradicional de educação é, na maioria das vezes, consequência natural ao ser constatado que as instituições não se preparam adequadamente para aproveitar os recursos colaborativos implícitos nas TIC's.

Para Valente, existem diferentes abordagens para a EAD: a broadcast, a virtualização da sala de aula tradicional e o "estar junto virtual":

– A abordagem broadcast. A informação é enviada ao aluno pela internet, mas não existe interação entre eles. Trata-se de uma relação "um para todos", na qual é difícil saber se o aluno transformou a informação em conhecimento.

– A virtualização da escola tradicional. Há um pouco de interação: o professor passa uma atividade, o aluno a faz e devolve ao professor para a avaliação. Nesse caso, a interação resume-se em "fazer uma pergunta e receber uma resposta. Certamente, isso é insuficiente para entender se o aprendiz foi capaz de atribuir significado à informação disponível.

– O "estar junto virtual". Há múltiplas interações para acompanhar e assessorar permanentemente o aluno, propondo desafios que o "auxiliem a atribuir significado ao que está desenvolvendo. Essas interações criam meios para o aprendiz aplicar, transformar e buscar outras informações e, assim, construir novos conhecimentos" (VALENTE *apud* CARVALHO, 2011, p. 58-59).

As instituições geralmente optam pela primeira e segunda opção, e deixam a terceira, o "estar junto virtual" de lado, ou, de fato, como é possível constatarmos, empiricamente, fica por conta do professor, pois este procura dominar as ferramentas das mídias sociais e levar ao aluno as possibilidades de interação. O "estar junto virtual" não tem como objetivo

só tornar a informação disponível e verificar se o aluno aprendeu. Embora o ciberespaço tenha condições de oferecer uma Educação a Distância que valoriza o “estar junto virtual”, ainda podemos encontrar cursos on-line que virtualizam a escola tradicional e oferecem uma abordagem broadcasting, restringindo o potencial interativo entre educadores e educandos, e entre os educandos (CARVALHO, 2011, p. 58-59).

Assim, é preciso que as instituições de ensino, os educadores e os educandos estejam preparados para tirar o máximo de proveito que as ferramentas de colaboração existentes nas mídias sociais promovam, a participação e interação e, conseqüentemente, a dialogia digital, pois esta subverte modelos ainda centrados no processo vertical e hierárquico do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mídias sociais criam possibilidades para a EAD ao incorporarem os anseios, ao menos em parte da sociedade, de uma educação menos hierarquizada, interativa, integrada, colaborativa e coletiva. Caso contrário, parecem pouco úteis. Ou seja, não basta criar condições para que a dialogia digital ocorra, é necessário que todos os envolvidos, instituições de ensino, educadores e educandos percebam o valor que esse modelo pode trazer e usufruam dele exercendo o papel necessário, de protagonistas no processo de ensino-aprendizagem que visam à construção coletiva do conhecimento.

As ferramentas de EAD atuais, tanto nos modelos abertos e livres quanto nos modelos fechados e proprietários, possuem boa parte, senão todos, dos recursos que dão às mídias sociais o privilégio de conquistar 90% das pessoas que acessam a internet, o que não garante que o processo dialógico seja constituído, modelos tradicionais em muitos casos imperam. Os modelos de negócio também são determinantes nas escolhas das ferramentas. Instituições de ensino superior com fins lucrativos podem preferir o modelo tradicional, hierarquizado e verticalizado, ao contrário de uma instituição pública. Outro fator determinante é o público envolvido, quanto mais absorvida a cultura digital e a percepção da importância da colaboração, tanto mais condições existirão para que o processo de ensino-aprendizagem no modelo colaborativo ocorra.

Os esforços tendem a concentrar-se nos processos de envolvimento dos atores do processo educativo visando à colaboração e à utilização das ferramentas adequadas que impulsionam o diálogo, a interação, a

participação e a colaboração, sejam elas das mídias digitais (Facebook, Orkut, Twitter e outras), ou mesmo ambientes específicos para a EAD como salas de aula on-line, com seus fóruns, chats, wikis e mensageiros, desde que com a utilização de recursos similares.

Portanto, os desafios que se observa para as instituições de ensino da educação formal para utilizarem as mídias sociais ou seus recursos de maneira plena são 1) a instituição deve incorporar a importância da construção do conhecimento de modo colaborativo para o processo de ensino-aprendizagem e, em seguida, focar na elaboração de projetos pedagógicos que visem à construção do conhecimento de forma colaborativa por meio de estratégias para o uso das mídias sociais e suas ferramentas para atividades específicas e para o conjunto delas. A construção do conhecimento de modo colaborativo deve ocorrer tanto nas etapas específicas do processo de ensino-aprendizagem, que podem ocorrer por intermédio de determinada ferramenta, ou de forma integrada, no qual todos os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos de maneira pontual e específica se somados contribuem com o conjunto do processo de construção do conhecimento de forma colaborativa; 2) Os professores precisam estar qualificados para que tirem o máximo de proveito dos recursos das mídias sociais, sempre apoiados no projeto pedagógico e nas estratégias apontadas; 3) Os alunos devem estar cientes do seu papel no processo de construção do conhecimento de forma colaborativa, para que se identifiquem à metodologia e possam usufruí-la sem prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem, caso contrário, o aluno será o maior prejudicado ao não tirar proveito das possibilidades existentes.

REFERÊNCIAS

Abril Mídia. **Redes Sociais**, junho 2011. Núcleo Jovem Sondagens.

ALVES, João Roberto Moreira. **A história da EAD no Brasil**. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (orgs.) Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson. 2009. p. 9-13.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar. 2001. 258p.

BRANT, João. **O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição**. In: PRETTO, Nelson De Luca e SILVEIRIA, Sérgio Amadeu da (orgs.) Além das Redes de Colaboração – internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. EdUFBA, Salvador. 2008. p. 69-74.

BULCÃO, Renato. **Aprendizagem por m-learning**. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (orgs.) Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009. p. 81-86.

CARVALHO, Jaciara de Sá. **Redes e Comunidades Ensino-aprendizagem pela Internet**. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2011. 98p.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2005. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, I.)

Centro de Estudos da Tecnologia da Informação e Comunicação (Cetic). TIC DOMICÍLIOS e USUÁRIOS 2010 – TOTAL BRASIL.

GONZÁLEZ, Jorge A. Digitalizados por decreto: Cibercultur@: inclusão forçada na América Latina. In: Intercom – **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação São Paulo**, v. 32, n. 1, jan./jun. 2009. p. 113-138.

LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (orgs.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson. 2009. 461p.

LITTO, Frederic M. **O atual cenário Internacional da EAD**. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson. 2009. p. 14-19.

MARASCHIN, Cleci; AXT, Margarete. **Acomplamento tecnológico e cognição**. In: VIGNERON, Jacques e OLIVEIRA, Vera Barros de (orgs.). **Sala de aula e tecnologias**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo. 2005. p. 39-51.

MTV. **Screen Generation**. Dossiê Universo Jovem 5.

O'REILLY, Tim. **O que é Web 2.0?** – Padrões de design e modelos de negócios para a nova geração de software. O'Reilly Media, Inc. 2006.

PESCE, Lucila e OLIVEIRA, Vera Barros de. **Dialogia digital: considerações sobre metodologia de mediação a distância**. In: VIGNERON, Jacques e OLIVEIRA, Vera Barros de (orgs.). **Sala de aula e tecnologias**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo. 2005. p. 29-38.

REZENDE, Denis Alcides e ABREU, Aline França de. **Tecnologia da informação aplicada a sistemas de informação empresariais**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2009.

SAFKO, Lon; BRAKE, David K. **A bíblia da mídia social: táticas, ferramentas e estratégias para construir e transformar negócios**. São Paulo: Blucher. 2010. 543 p.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4. ed. São Paulo: Edusp. 2008. 384 p. (Coleção Milton Santos, 1.)

TELES, Lúcio. **A aprendizagem por e-learning**. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (orgs.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson. 2009. p. 72-80.

VALENTE, José Armando. **Aprendizagem por computador sem ligação à rede**. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson. 2009. p. 65-71.

VIGNERON, Jacques. **Do curso por correspondência ao curso on-line**. In: VIGNERON, Jacques e OLIVEIRA, Vera Barros de (orgs.). **Sala de aula e tecnologias**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo. 2005. p. 55-69.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E AS CORREÇÕES DAS ATIVIDADES, POR PARTE DO PROFESSOR AUXILIAR, NO CURSO DE LETRAS/EAD DA UMESP

Patrícia Sosa Mello

RESUMO

A avaliação, importante instrumento utilizado na prática da aprendizagem, vem sendo bastante discutida historicamente, no intuito de melhorar não só o processo avaliativo como o processo pedagógico. Considerando essa questão, este trabalho apresenta uma análise relacionada à avaliação formativa, que se baseia no acompanhamento do desempenho dos discentes durante todo o processo de aprendizagem, e a aplicação dessa forma de avaliação, por parte do professor auxiliar, nas correções das atividades avaliativas virtuais dos alunos do curso de Letras/EAD da UMESP. A partir da perspectiva da necessidade de acompanhar individualmente os alunos e a ampliação de suas habilidades e conhecimentos, critérios importantes para uma avaliação qualitativa, o escopo deste trabalho é verificar se a prática da correção das atividades é feita apenas partindo de uma análise normativa ou considera um processo dialógico de interação que valoriza as competências e os conhecimentos adquiridos pelo aluno, e se é possível identificar a proposta de avaliação formativa nas correções realizadas. Para tanto, utilizo como *corpus* de análise os comentários realizados pelos professores-auxiliares nas devolutivas das atividades avaliativas virtuais e das mensagens que os alunos encaminham via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle a respeito desses comentários. Sendo a avaliação um direito do aluno e meio imprescindível para a aprendizagem, como orientadora para os estudos, apreendemos que ela deve ser abordada de forma diferenciada na modalidade EAD, abordagem possibilitada pela avaliação formativa e a análise permitiu concluir que a prática das correções considera esse modo de avaliação, valorizando as competências e os conhecimentos adquiridos ao longo do processo educativo por parte do aluno, e considerando a formação e o desenvolvimento integral desse discente.

Palavras-chave: Avaliação Formativa; EAD; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o tema “avaliação” está em pauta, permeado pela discussão dos processos de aprendizagem, afinal o processo de avaliação permite uma verificação do desempenho dos vários atores no processo educativo. Relacionam-se a essa discussão as tantas concepções de avaliação que são tratadas por estudiosos do tema e as diferentes interpretações que perpassam a palavra “avaliação”. Abarcando essa discussão e advinda dela, percebemos uma necessidade de aprofundamento no tema “Avaliação em EAD”, por nossa experiência de trabalho ser exclusivamente relacionada a essa área.

Álvarez Méndez (2002, p. 82) afirma que: “A avaliação deve constituir uma oportunidade real de demonstrar o que os sujeitos sabem e como o sabem”, afinal, aprender é se tornar sujeito crítico e reflexivo e a avaliação, portanto, deve ser considerada independente da modalidade de ensino em que esteja sendo aplicada.

Considerando essas colocações, a finalidade de nosso trabalho foi investigar, a partir da verificação das atividades avaliativas solicitadas nos planejamentos semanais, se a correção dessas atividades avaliativas virtuais, por parte dos professores auxiliares do curso de Letras/EAD da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), apresenta relação com a abordagem da avaliação formativa.

Perrenoud (1999, p. 78 e 103) propõe “considerar como *formativa* toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso... É formativa toda avaliação que ajuda o estudante a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da *regulação* das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

A avaliação formativa, conforme descrita por Perrenoud, é uma forma de avaliação adotada pelo curso de Letras/EAD da UMESp, indicada no Projeto Pedagógico do curso (2006), pois ela é baseada no acompanhamento e orientação da participação do aluno no desenvolvimento de tarefas individuais ou em grupo ao longo do semestre, convidando esse aluno a não ser passivo no seu aprendizado, mas elaborar, pesquisar, questionar e participar ativamente de todo o processo educacional, tornando-se o sujeito que não vivencia apenas “a concepção bancária da educação” (FREIRE, 2005, p. 66 e 94).

Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, aduz “a concepção bancária da educação” como aquela em que o educador conduz os educandos

à memorização mecânica do conteúdo, como se os educandos fossem “vasilhas” a serem “enchidas” pelo educador. A educação, nessa visão, torna-se “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”, assim, na “concepção bancária da educação”, os educandos devem receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los, e o saber é uma doação feita por aqueles que se julgam sábios aos que julgam que nada sabem e não há criatividade nem transformação, pois não há questionamento ou reflexão. A preocupação em adotar a avaliação formativa é a de superar essa “concepção bancária” que indica “a educação apenas como ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” sem a participação ativa do educando, sem que o educando se torne, efetivamente, sujeito do processo.

O questionamento adotado é para verificar se: a) a prática da correção das atividades avaliativas virtuais é feita apenas de uma perspectiva normativa ou considera um processo dialógico de interação que valoriza as competências e o conhecimento adquirido pelo aluno e b) se é possível identificar a proposta de avaliação formativa nas correções realizadas pelos professores-auxiliares do curso de Letras/EAD.

A importância dessa reflexão fundamenta-se no fato de que, em um curso de Formação de Professores, a vivência de um processo avaliativo que seja contínuo, formativo, processual e permita domínio dos conhecimentos, habilidades e posturas, levará à autorreflexão e proporcionará uma prática pedagógica diferenciada por parte desse futuro docente.

Para tratar das questões aqui colocadas, apresentarei, a seguir, uma concisa exposição da modalidade EAD no Brasil e, posteriormente, dessa modalidade na Universidade Metodista de São Paulo, além de proporcionar algumas considerações acerca do tema “avaliação”.

EAD NO BRASIL

A partir da promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996), temos o reconhecimento do ensino superior a distância (EAD) no país. Essa modalidade acompanha o avanço das tecnologias e a democratização do acesso à educação, expandindo-se de forma visível, conquistando novos espaços e permitindo que o processo da educação aconteça de maneira eficiente, formando um discente crítico.

Segundo Moran (2009, p. 19):

No Brasil, o ensino superior a distância só foi reconhecido com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996; até então, o ensino a distância era oferecido apenas no ensino téc-

nico ou de jovens e adultos. Nos últimos anos da década de 1990, as universidades atendem as demandas específicas, principalmente a de capacitação de professores em serviço e de curso de Pedagogia e Normal Superior. Foi uma etapa de aprendizagens das instituições públicas e privadas e também do Ministério da Educação. Nestes últimos anos, surgiram formatos novos de cursos, que juntaram diversas tecnologias e a possibilidade de atender a milhares de alunos simultaneamente.

Na modalidade EAD no Brasil hoje, basicamente, trabalha-se com três modelos, descritos por Moran (2009): “o modelo teleaula, o modelo videoaula e o modelo WEB”. De acordo com o autor, o modelo teleaula enfoca a transmissão das aulas ao vivo emitidas para os polos de apoio presencial uma ou duas vezes por semana. Os alunos reúnem-se nesses polos para assistir à transmissão e depois da teleaula, em outra sala, realizam atividades em grupo para aprofundar o estudo do tema indicado pelo professor, sendo monitorados pelo professor-tutor local. Os discentes costumam receber materiais impressos e atividades individuais para realizar durante a semana, sendo supervisionados pelo professor-tutor on-line.

O modelo videoaula enfoca a produção audiovisual e impressa pronta, com teleaulas gravadas e apresenta dois modelos, sendo um semipresencial, em que o discente pode ir uma ou várias vezes ao polo e o tutor presencial supervisiona as atividades, além de ser responsável pela exibição do vídeo da aula. No outro modelo, on-line, os alunos recebem CD ou DVD ou acessam a internet (WEB) para assistir à aula, fazem as atividades que são entregues para o tutor on-line via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e só comparecem ao polo para realizar a avaliação on-line.

Por fim, o modelo WEB enfoca o conteúdo disponibilizado via internet, e os alunos recebem os materiais via WEB e impressos e interagem via webconferência. Também apresenta dois modelos, um mais virtual, em que a orientação dos alunos é feita totalmente a distância e não há polos de apoio presencial. E o modelo semipresencial, replicado pelas universidades públicas, sob a orientação da UAB (Universidade Aberta do Brasil) em que os alunos podem ir aos polos e tirar dúvidas com o tutor on-line ou com o tutor presencial.

Os modelos aqui indicados por Moran não são estanques, portanto, se complementam e dialogam entre si, sendo que várias instituições utilizam os três modelos de forma conjunta ou unitária, dependendo do contexto e da necessidade para proporcionar maior interação por meio das diversas ferramentas, tornando o aluno mais participativo e o curso mais dinâmico.

EAD NA UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO

Retomando a importância do EAD na democratização do ensino, temos a inserção da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) neste contexto. Conforme Sathler e Azevedo:

No contexto da Universidade Metodista de São Paulo, a EAD marca um novo capítulo da instituição, caracterizada pelo compromisso com os valores éticos cristãos, pela qualidade do ensino e por sua inserção na vida da comunidade, em especial na região do ABC Paulista e Grande São Paulo. A expansão de serviços na modalidade a distância abriu um novo cenário de atuação em nível nacional e até internacional (2009, p. 145).

Um marco importante foi o credenciamento, em 1997, da Metodista como universidade, época em que foi criado um núcleo de discussão e pesquisa a respeito de EAD, ligado ao curso de Letras, no âmbito da Faculdade de Educação e Letras (atual FAHUD). Os dois anos seguintes foram de suma importância para o desenvolvimento desta modalidade, pois a instituição carecia de uma base tecnológica para avançar. Ainda segundo Sathler e Azevedo (2009, p. 145 e 146):

...passo importante foi dado no final de 1998, com a apresentação e aprovação do Plano Emergencial Tecnológico, que permitiu um salto qualitativo no processo de modernização institucional (...) em março de 1999, criou-se a Diretoria de Tecnologia e Informação (DTI), ligada à Direção Geral do Instituto Metodista de Ensino Superior, que se tornou responsável pela articulação das principais ações na área de tecnologia (...) também em 1999 foi criado o Grupo de Trabalho de Educação a Distância, com atribuições consultivas e servindo de órgão de apoio às decisões institucionais sobre o tema.

Nos anos subsequentes, a instituição continuou pesquisando, promovendo cursos de capacitação, organizando encontros de EAD (o "I Encontro de EAD" realizou-se em março de 2000 e levou à criação do Centro de Educação Continuada a Distância – CEAD) e a partir do estabelecimento deste, criou-se o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), uma das áreas do CEAD.

Em 2004, ocorre o credenciamento da instituição junto ao MEC, para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu a distância e, em 2006, o credenciamento nacional para oferecimento de cursos de graduação na modalidade a distância pela portaria MEC 1.770/96. Nesse ano, teve início

a atividade em EAD com o oferecimento de seis¹ cursos de graduação em oito polos de apoio presencial que recebiam 694 alunos, atendidos por 11 professores-tutores na interação via ambiente virtual. Atualmente, a UMESP oferece quatorze² cursos de graduação em 37 polos,³ que recebem 12 mil alunos atendidos por 58 professores-auxiliares (antigos professores-tutores).

No modelo EAD adotado pela UMESP os alunos participam de um encontro presencial no polo, quando é transmitida a teleaula que, no caso do curso de Letras, acontece às quartas-feiras e, além da teleaula e como preparação para ela, os alunos recebem material de apoio específico, tanto em formato impresso quanto virtual, disponibilizado por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.

No início do semestre letivo é encaminhado aos alunos o Guia de Estudos impresso, o qual traz textos introdutórios que apresentam brevemente os conteúdos, conceitos e questões fundamentais a respeito de cada uma das temáticas a serem desenvolvidas ao longo do semestre. Semanalmente, é disponibilizado via AVA Moodle o roteiro visual da aula (tem-se trabalhado com o formato de slides) que permite aos alunos acompanharem a teleaula e serve, posteriormente, como resumo dos conteúdos tratados pelo professor temático.⁴ No dia da teleaula e ainda de forma presencial, os alunos participam da aula-atividade (que pode acontecer antes ou após a teleaula), momento em que realizam, em grupo, atividades planejadas pelo professor responsável pela temática e são acompanhados pelos monitores⁵ no polo e pelos professores temáticos e professores-auxiliares no Campus EAD. Esse momento é importante, por permitir a discussão do tema abordado e a troca de experiências, seja entre alunos do mesmo polo ou entre alunos de polos diferentes,

¹ Administração, Teologia, Recursos Humanos, Marketing, Letras e Pedagogia.

² Administração, Ciências Sociais, Filosofia, Gestão Ambiental, Gestão Financeira, Gestão Pública, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Turismo, Letras, Logística, Marketing, Pedagogia, Processos Gerenciais e Teologia.

³ Confira a lista completa de Polos de Apoio Presencial em: <http://www.metodista.br/ead/polos-regionais/polos-regionais-de-apoio-presencial/> (acessado em 27/09/2011).

⁴ O professor temático tem, entre suas atribuições, planejar, selecionar e organizar o conteúdo das suas aulas, além de ministrar as teleaulas e interagir com alunos durante esse período e é o responsável pela elaboração dos critérios de avaliação das atividades semanais e das provas realizadas pelos alunos e corrigidas pelos professores auxiliares.

⁵ O monitor é um profissional que dá suporte aos alunos de Graduação a distância no polo de apoio presencial, no momento da teleaula. Ele organiza a sala e acompanha a turma nas atividades presenciais, esclarece dúvidas técnicas, motivando e colaborando no bom aproveitamento das aulas.

quando ocorre a proposta da realização de fóruns de discussão acerca do assunto da aula.

Complementando a lista de materiais de apoio, os discentes recebem o planejamento semanal, em que são apresentados os conteúdos relativos à temática a ser abordada pelo professor temático e as leituras e atividades a serem realizadas pelos discentes para aprofundar o tema estudado. São solicitadas para entrega, via AVA Moodle, algumas dessas atividades do planejamento semanal, que são corrigidas pelos professores-auxiliares⁶ e compõem o plano de avaliações do curso.

Nesse plano de avaliações, que permite um processo avaliativo contínuo, além das atividades avaliativas do planejamento semanal, também constam as avaliações presenciais indicadas como “prova presencial individual integrada”, que é instrumento obrigatório de avaliação da aprendizagem em cursos de educação a distância de acordo com a legislação, por intermédio do Decreto 2.494, de 1998, artigo 7, sendo que essas provas buscam, de forma geral, integrar os conteúdos estudados ao longo do semestre e respondem por mais de 50% da nota do aluno para cada módulo – no caso do curso de Letras/EAD da UMESP são abordados quatro módulos por período, divididos em duas avaliações presenciais do gênero “prova presencial individual integrada”.

AVALIAÇÃO

Segundo o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UMESP (2008), o processo avaliativo deve ser contínuo e realizado em diversos momentos e formatos, permitindo ao educando rever seu percurso educacional ao longo do desenvolvimento do programa estabelecido para o semestre. Guiada pelo PPI, a avaliação nos cursos a distância contempla três formas complementares: diagnóstica, somativa e formativa.

A avaliação diagnóstica permite visualizar o perfil dos estudantes ingressantes na intenção de orientar as práticas pedagógicas dos cursos. Na avaliação somativa são atribuídos conceitos para o desempenho do educando por meio de instrumentos específicos, tomando-se em conta as outras dimensões do processo avaliativo. Já a avaliação formativa, objeto de estudo deste artigo, busca analisar e compreender o desempenho de

⁶ O professor auxiliar faz a mediação com os alunos a distância, orientando o ensino, motivando a participação, acompanhando e avaliando os estudantes, respondendo suas dúvidas e auxiliando nas dificuldades referentes às atividades que são por eles desenvolvidas, além de devolver as atividades corrigidas com os comentários críticos pertinentes.

cada aluno, gerando efeitos de regulação dos processos de aprendizagem. No Projeto Pedagógico do curso de Letras, documento de cunho oficial que apresenta os parâmetros a serem seguidos visando à unidade do trabalho pedagógico, observamos, no item “avaliação formativa”, que estas são “as tarefas solicitadas em cada tema e que estarão disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (plataforma)”, sendo que essas atividades são, conforme citado, corrigidas pelos professores-auxiliares. A escolha das tarefas a serem encaminhadas para a avaliação em cada planejamento semanal é feita a partir das reuniões propostas no início de semestre em que se discutem várias questões necessárias para o bom encaminhamento do curso, sendo que participam dessas reuniões o coordenador do curso, os professores temáticos e os professores-auxiliares. Além disso, ao longo do semestre, quando os professores temáticos encaminham seus materiais para a verificação e publicação no AVA Moodle, há novos diálogos e readequações de acordo com a necessidade de modificações ou manutenção das atividades escolhidas.

Para a correção das atividades avaliativas virtuais, os professores auxiliares seguem um mesmo parâmetro geral, de forma classificatória, indicando os tipos de erros – de conteúdo ou de forma, de acordo com um gabarito – indicador de resposta – elaborado pelos professores temáticos. Pressupomos que a correção feita pelo professor auxiliar considera o comprometimento do aluno, sua participação efetiva no curso, ou seja, tudo o que permeia a avaliação desse discente, considerando-se forma, conteúdo e contexto, seguindo a indicação de Álvarez Méndez (2002, p. 82) indicando que:

Avaliamos para conhecer quando corrigimos construtiva e solidariamente com quem aprende, não para confirmar ignorâncias, desqualificar esquecimentos, penalizar aprendizagens não-adquiridas. Quando os professores agem *como* corretores que explicam e comunicam razoavelmente, são fonte de aprendizagem mediante a informação compreensível e argumentada que devem fornecer nessa tarefa.

E essa correção segue o parâmetro da avaliação formativa na medida em que objetiva um pensamento crítico, pautado prioritariamente na escrita, pois as atividades realizadas pelos alunos são de cunho dissertativo, o que os desafia a refletir e argumentar.

Segundo Demo (2000, p. 26):

Parece cristalina a idéia que o aluno aprende reconstruindo o conhecimento com mão própria, ora de maneira individual, ora coletiva. Precisa ter a chance de errar, de discutir, de testar, de achar soluções próprias, de divergir e de argumentar.

Pensando nessa necessidade, entende-se que, por meio da avaliação formativa, mantém-se o foco na aprendizagem dos alunos, e o professor se torna facilitador do processo educativo, fato este corroborado por Demo (2000, p. 32):

O aluno não chega a construir sua autonomia sem torna-se sujeito de suas próprias propostas. O professor, por sua vez, não está aí para facilitar as coisas, ou repassar o conhecimento a ser apenas copiado e reproduzido, mas para desafiar os alunos. Professor "facilitador" não é quem facilita as coisas, mas quem orienta o processo reconstrutivo, tendo no aluno a figura central.

Novamente, apreendemos que é pela avaliação formativa que podemos motivar os alunos a construir seu conhecimento de maneira autônoma, atuando com competência e responsabilidade, daí advindo a problemática apresentada neste trabalho.

Segundo Azevedo e Gonçalves (2005):

A avaliação não pode ficar restrita aos limites e medidas do rendimento escolar. Ela necessita abarcar o indivíduo em todas as suas dimensões (cognitivas e não cognitivas) no contexto educacional, a fim de que um juízo de valor possa ser feito sobre os efeitos da educação formal junto ao indivíduo como um todo, seus conhecimentos, suas aptidões, suas atitudes e interesses, traduzindo o mais fielmente possível a realidade do sistema educacional, tanto no desempenho individual ou de grupos de alunos quanto na descrição global do sistema.

Para que se possa "abarcar o indivíduo em todas as suas dimensões", não se pode considerar apenas o conhecimento adquirido de forma pontual, necessitando-se considerar o amadurecimento desse discente, respeitando, inclusive, seu ritmo de estudos e aprendizagem. O cuidado em avaliar a qualidade dos textos dos alunos da modalidade a distância deve ser distinto, pois além de apontar os problemas estruturais de língua e de uso da norma culta, espera-se mostrar a esse aluno, pelos comentários inseridos em suas atividades, todos os aspectos que podem ser aperfeiçoados. No curso de Letras/EAD, realizamos as correções das atividades avaliativas virtuais a partir de três níveis: no primeiro, os professores devem atentar para o conteúdo da atividade que foi desenvolvida;

no segundo nível, verifica-se se o formato textual foi respeitado, pois cada gênero exige diferentes tipos de comunicação e por fim, no terceiro, as questões gramaticais são levadas em consideração.

ANÁLISE DAS CORREÇÕES

A partir da explicação sobre os níveis a serem considerados, trazemos agora exemplos de correções realizadas pelos professores-auxiliares do curso. Importante ressaltar, neste momento, a subjetividade que sempre está presente em cada avaliação, seja por parte do elaborador da atividade, daquele que a responde ou ainda daquele que efetua a correção, além da preocupação com a vivência do processo avaliativo por parte de discentes que serão futuros docentes.

Azzi (2005) afirma que:

A avaliação de desempenho num programa de educação a distância na Formação de Professores deve, portanto, ser contínua, cumulativa, abrangente, sistemática e flexível, de modo a permitir: (a) acompanhar o desempenho escolar de cada aluno, identificando aspectos que demandem atenção especial; (b) identificar e planejar formas de apoio aos alunos que apresentam dificuldades; (c) verificar se os objetivos específicos propostos estão sendo alcançados; (d) obter subsídios para a revisão dos materiais e do desenvolvimento do curso.

Na verificação dos objetivos propostos e no acompanhamento do desempenho de cada aluno, os professores-auxiliares trazem devolutivas de atividades, ou *feedbacks*, como as indicadas nos quadros a seguir. O quadro 1 traz comentários sobre uma atividade específica, a elaboração de uma resenha, e o quadro 2 apresenta comentários sobre várias e diferentes atividades realizadas pelos alunos do curso de Letras.

Quadro 1: Elaboração de resenha – enunciado

Fazer resumos é atividade primordial para o trabalho acadêmico e, principalmente, para o aprendizado. Porque um resumo bem feito significa uma leitura bem feita e, por conseguinte, uma boa compreensão do texto e um aprendizado mais sólido. Desse modo, você deve reler o texto "Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol", esquematizando-o em um resumo. É claro que a decorrência natural de um bom resumo é um texto produzido pelo leitor que se torna, por sua vez, autor. Por isso, faça uma resenha do texto com no mínimo 3.400 e, no máximo, 3.500 caracteres com espaço. Siga os passos do texto do Guia de Estudos para a confecção da resenha.

Exemplos de comentários/devolutivas:

Exemplo 1: Resposta do aluno:

“Foi feita uma pesquisa sobre o nível de compreensão de duas línguas românicas (*sic*), Español e Português, e uma porcentagem grande foi constatada português-espanhol 97%, espanhol-português 98%. O que foi feito a partir do trabalho de Richman, *resolvemos* fazer um levantamento da frequência de palavras cognatas, não cognatas e dos falsos cognatos (FCs), em textos científicos. *Fizemos* uma análise quantitativa de vários textos curtos, selecionados especialmente para esta pesquisa, dos quais *extraímos* as frases, usadas no teste que *descreveremos* adiante”.

Comentário/devolutiva:

O que foi constatado com essa porcentagem? Isso não ficou claro com sua frase. Na verdade, o ideal para um parágrafo introdutório seria contextualizar o leitor do que você vai falar: “Uma pesquisa foi realizada entre alunos universitários, falantes de língua portuguesa que nunca tiveram contato com a língua espanhola e falantes da língua espanhola que nunca tiveram contato com a língua portuguesa a fim de verificar o nível de entendimento, tradução e interpretação textual”, por exemplo, seria um bom parágrafo de introdução. Você utilizou verbos e pronomes na primeira pessoa do plural (*fizemos*, *descreveremos*, *podemos*, *verificamos*, *nosso* etc.), sendo que o correto seria utilizar verbos e pronomes na terceira pessoa (*fizeram*, *descreveram*, *puderam*, *eles*) ou transformar a frase em voz passiva (*foi feita uma análise*, *pode-se afirmar* que etc.). Isso porque você está repassando a informação, não foi você quem realizou o teste descrito no texto de Eunice, por isso você não pode ser incluído no texto.

Análise: Os comentários, por parte do professor-auxiliar, indicam os pontos em que o texto do aluno não atinge os objetivos propostos, de forma didática e completa, permitindo e indicando a retomada de conteúdos abordados pelo professor temático.

Exemplo 2: Resposta do aluno:

“A autora Eunice R. Henriques, da Universidade Estadual de Campinas-SP, analisa neste trabalho o nível de compreensão de texto (leitura e tradução) em português, por falantes de espanhol, e vice-versa. Os sujeitos são alunos ingressantes de vários cursos universitários (300 falantes nativos de português e 300 de espanhol), que nunca estudaram a outra língua. Os resultados mostram que, em cada um desses dois grupos de sujeitos existe um alto índice de compreensão da outra língua, que varia de 58% a 94%, dependendo do contexto e da semelhança (ou diferença) léxico/semântica entre as palavras-chave dos textos usados nesta pesquisa”.

A leitura desse texto contribui para o professor de espanhol reavaliar suas atitudes dentro da sala de aula. Focar o desenvolvimento de suas

aulas no aprendizado da língua espanhola enfatizando as diferenças entre as línguas que é o item mais complexo, segundo resultados desta pesquisa.

Comentário/devolutiva:

Seu texto está muito bem estruturado, de acordo com as especificações para a composição de uma resenha, portanto, você atingiu os objetivos solicitados nessa atividade. Sua crítica em relação ao texto mostra que você entendeu com clareza o que o autor buscou transmitir. Parabéns.

Análise: Os comentários, por parte do professor-auxiliar, indicam que o aluno atingiu os objetivos propostos e reforçam o bom desempenho na atividade, incentivando o aluno a continuar sua formação crítica e construtiva e favorecendo o desenvolvimento do discente.

Exemplo 3: Comentário/devolutiva:

Aluno 1: seu texto começou um pouco confuso, depois foi melhorando. Há alguns problemas de concordância e coerência e eu gostaria que você revisse os trechos comentados de sua resenha. Basicamente, numa resenha deve haver os seguintes tópicos:

- um parágrafo introdutório a respeito do assunto tratado no texto (esse parágrafo seu texto possui e está grifado em amarelo);
- um parágrafo sobre o problema, o material e o método de análise utilizados; “cerca de 300 alunos universitários falantes da língua portuguesa e falantes da língua espanhola foram submetidos a um teste composto de cinco questões que abordavam tradução e compreensão de textos...”
- um parágrafo acerca dos encaminhamento das análises;
- um parágrafo dos resultados obtidos;
- um parágrafo contendo suas impressões obtidas (esta seria a conclusão a que você chegaria de qual importância essa pesquisa ou esse texto tem para você ou tem para os estudantes dessa área).

O parágrafo introdutório deve contextualizar o leitor acerca do que se refere o texto do qual você elaborou sua resenha. Os parágrafos seguintes devem mostrar qual foi a metodologia utilizada na pesquisa (300 estudantes universitários... submetidos a um questionário de cinco perguntas... a primeira pergunta sobre... a segunda... etc.), quais foram os métodos de análise e quais foram os resultados obtidos (90% dos alunos... 50% das questões... etc.). E o último parágrafo deve conter a sua opinião da importância dessa pesquisa, qual a sua utilidade, o que você releva como positivo ou negativo etc.

Análise: os comentários do professor-auxiliar indicam os pontos em que o discente não atingiu os objetivos da atividade, mas reforçam que, apesar dos problemas, há uma evolução de desempenho e permite uma autoavaliação por parte do aluno, que verifica sua própria assimilação de conteúdo.

Nas considerações apontadas no quadro 2, indicaremos os nomes dos alunos apenas por letras (A, B, C).

Quadro 2: Comentários/devolutivas sobre atividades diversas:

Os *comentários* indicados em itálico em cada consideração relacionam-se aos pontos gramaticais, terceiro nível considerado para as correções, conforme citado. Esses comentários são inseridos no texto do aluno através do item "Inserir comentários", ferramenta do Word, arquivo utilizado nas realizações das atividades. Além dos aspectos gramaticais, pode-se utilizar esse espaço para indicar a necessidade de uma revisão, por parte do aluno, do vocabulário escolhido, o desenvolvimento das ideias, a ambiguidade, a clareza, a argumentação e outros pontos mais específicos, dentro do texto, sempre sugerindo uma ou mais propostas de modificações que possam ser realizadas.

Comentários/devolutiva sobre a atividade 1

Considerações: *Aluno A*: o texto está estruturado e atende a boa parte do objetivo do enunciado, mas reveja *os comentários* ao longo da produção. Você poderia ter trazido mais elementos sobre a sua formação acadêmica de forma efetiva, como você se sentia na construção do seu conhecimento. O que você coloca, efetivamente, é a sua história de vida, o que se distancia um pouco da proposta da atividade. Não há gabarito para essa atividade, mas verificou-se no texto a coerência, coesão e a relação da resposta com a solicitação do enunciado, conforme indicado a seguir. Na produção do texto, espera-se que o aluno seja capaz de:

organizar adequadamente as ideias, com clareza, coerência e coesão;
demonstrar conhecimento da norma culta da língua portuguesa.

A redação foi corrigida segundo os seguintes critérios:

Adequação ao que foi proposto, o texto deveria ser um relato pessoal de sua própria trajetória escolar, se o texto fugiu completamente a isso a atividade foi anulada;

Domínio das formas gramaticais da língua culta (sintaxe, ortografia, pontuação etc.);

Exposição das ideias com objetividade, sequencialidade e clareza.

Considerações: *Aluno B*: o texto não está estruturado, porém atende a parte do objetivo do enunciado, mas não respeita o espaçamento e fonte sugeridos – reveja.

Além disso, observe o espaçamento ao digitar: antes de vírgulas ou outros sinais de pontuação não há espaço. Você poderia, também, ter trazido mais informações acerca dos estudos em si, como você se sentia na construção do seu conhecimento.

Comentários/devolutiva sobre a atividade 2:

Considerações: *Aluno C*: a proposta está bem elaborada e atende ao objetivo da atividade, mas atente para os trechos destacados que indicam as partes do plano de aula que não atenderam ao solicitado. Não há gabarito para esta atividade, mas verificou-se a coerência, coesão e a relação da resposta com os assuntos vistos durante as aulas da disciplina e o que foi solicitado no enunciado.

Reveja o uso de recursos didáticos que podem ser considerados como tecnológicos: computador, TV, apresentação de slides, DVD, aparelho de som, internet...

Comentários/devolutiva sobre a atividade 3:

Considerações: *Aluno D*: na correção dessa atividade não há gabarito, mas foram considerados: conteúdo de acordo com o enunciado, pontuação, acentuação, grafia e uso adequado das palavras e a relação da resposta com a solicitação do enunciado, além de exposição das ideias com objetividade, sequencialidade e clareza. O texto está estruturado e atende ao objetivo do enunciado, trazendo um texto reflexivo e bastante pertinente, mas reveja *os comentários* ao longo da produção.

Comentários/devolutiva sobre a atividade 4:

Considerações: Muito bom, *Aluno E*: seu texto atingiu os objetivos propostos de uma forma clara e objetiva. Apenas observe que o número de caracteres solicitado não foi atendido. No caso específico dessa atividade, esse detalhe não prejudicará a nota, porém, poderá haver outras atividades em que será importante respeitar esse número.

Comentários/devolutiva sobre a atividade 5:

Considerações: *Aluno F*: no geral, seu texto está bom, pois respondeu às questões propostas para serem discutidas. Apenas está um pouco confuso no que se refere à colocação das ideias no texto. Talvez uma revisão na pontuação ajude a eliminar esse problema.

Análise: de modo geral, os comentários dos professores-auxiliares indicam os pontos positivos e negativos nas atividades realizadas e reforçam, toda vez que possível, o bom desempenho do aluno permitindo que ele, após receber a atividade corrigida, tenha oportunidade de rever suas colocações, argumentar e retomar algumas questões que possam não ter sido explicitadas no momento da elaboração da resposta da atividade. As colocações, por parte dos professores-auxiliares, visam orientar o aluno no caminho do aprimoramento da confecção de seu texto, respeitando, sempre, o ponto de vista do aluno, mas auxiliando no aperfeiçoamento do seu exercício de escrita e, por que não, de sua visão e leitura crítica de mundo, que está imbricada nas produções que esse aluno cria.

Avaliar, neste caso, não foi apenas verificar e atribuir valor para as respostas redigidas pelos alunos de acordo com a solicitação do enunciado das atividades. Avaliar é, também, acompanhar o processo de construção

do conhecimento e incentivar a reconstrução permanente do conteúdo, valorizando a autorreflexão, o que gera um aprofundamento no tema estudado. Conforme Azzi (2005):

Na EAD a avaliação funciona como um estímulo ao aluno, à sua aprendizagem e ao seu sucesso, pois favorece a autoconfiança, já que ele é informado durante todo o tempo sobre o seu progresso (...) Essa possibilidade de avaliação de seu progresso a cada passo, a cada atividade de estudo realizada, contribui para uma melhor compreensão da avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem e de suas funções formadora e mobilizadora da aprendizagem segundo os ritmos individuais e diferenciados dos alunos.

Como comprovação de que o aluno percebe essa orientação no caminho do aprimoramento e a possibilidade de discussão e reflexão acerca do seu desenvolvimento formativo, trazemos exemplos de algumas mensagens trocadas com alunos do curso de Letras, por meio da ferramenta "mensagens" do AVA Moodle, disponibilizadas no quadro a seguir (os alunos serão indicados por números sequenciais).

Quadro 3

Aluno 1: Gracias professora A, por la devolución del trabajo. Te digo también que estoy totalmente de acuerdo con los comentarios que has hecho, sé que tengo que mejorar mi portugués. Un abrazo y... buen fin de semana. Aluno 1.

Professora A: Aluno 1, meu querido, para treinar, sempre que escrever para mim, use língua portuguesa, está bem? Comunique-se em espanhol com a professora B, que é responsável por essa disciplina na tutoria, assim podemos trabalhar mais ainda a questão da língua, o que acha?
Um abraço virtual,

Professora A: Aluno 2: Olá, Professora A. Sou Aluno 2 do _º semestre de Letras do Polo de X. Gostaria que me tirasse uma dúvida referente à atividade 2.3 – (O texto sobre o menino) em que era nos pedido para analisarmos se havia coerência ou não. Eu coloquei que não era coeso, pois na aula que a Profª. C nos deu semestre passado falávamos a respeito dos conectivos que quando não aparecia no texto era coeso. Agora com sua observação. estou confusa. Poderia me orientar um material para que estudasse e tirasse minhas dúvidas. Pois sendo assim, vejo que uma fala coloquial de mãe para filho mesmo não respeitando pontuações é coesa. Ajude-me, por favor. Obrigada.

Professora A: Aluno 2, a coesão não se dá apenas pelos conectivos, ela acontece também na retomada das frases, por meio de uma só palavra, no caso,

menino. Quanto ao seu pedido de materiais para estudar, este site é bem explicativo: http://www.filologia.org.br/revista/4osuple/a_construcao_de_texto.pdf mais informações:

<http://www.mundovestibular.com.br/articles/2586/1/COESAO-E-COERENCIA-TEXTUAL/Paacutegina1.html>

este traz um arquivo com mais detalhes:

<http://recantodasletras.uol.com.br/trabalhoscolares/634746>

Espero que estes sejam, em princípio, uma ajuda para o entendimento da questão. Um abraço virtual,

Professora A: Aluno 3: Boa noite, professora A!

Eu tenho uma dúvida sobre a atividade 2.4 do planejamento semanal do dia 16/9. A questão é referente à pesquisa que faremos com os profissionais de outras áreas. Na entrevista, o tema principal é: quando começa a história da **língua** portuguesa. É possível no momento da entrevista abrir o leque e perguntar qual a importância do idioma para esses profissionais?

Aguardo a sua orientação e obrigada pela atenção. Aluno 3.

Professora A: Aluno 3, você pode enriquecer a sua pesquisa da forma que acreditar melhor, com certeza. Só não se esqueça de seguir as informações que estão na atividade, além de acrescentar as que achar relevantes. Parabéns pela iniciativa!

Um abraço virtual, Professora A

Aluno 3: Boa noite, professora A

Profª., vamos ver se entendi.

Pergunto aos meus entrevistados que me respondam quando começa a história da **língua** portuguesa, isso significa que eles me responderão com base na história, pode ser que se lembram desse tema, ou que busquem essa informação pela internet, livros. Estou no caminho certo?

Cumprida essa primeira etapa; eu pensei em perguntar a esses profissionais o que significa o idioma na vida deles. Imagino que por ser uma pergunta subjetiva, eles poderão me relatar experiências desde o período de estudos até o momento presente. Peço desculpas se estou sendo chata.

Um abraço, Aluno 3.

Professora A: Tenho certeza de que o seu trabalho de pesquisa será muito enriquecido com esta proposta, flor. É isso mesmo que você deve fazer: perguntar a respeito da história da língua é a base, o obrigatório e a sua segunda questão que será o diferencial.

Um abraço virtual, Professora A

Aluno 3: Obrigada, professora!

Farei então a pergunta aos meus entrevistados e como base para essas respostas será a história contida em nossos livros. E a segunda etapa será um complemento.

Aluno 4: Estimada professora A, li seu comentário a respeito de minha pesquisa de campo (...) Desde já agradeço os comentários, pois nos fazem crescer, na verdade esse é o intuito. Boa semana...

Professora A: Aluno 4, o intuito da correção é realmente o de apontar os pontos em que vocês podem se aprimorar, identificar o que precisa ser mais trabalhado para que sua formação seja a melhor possível. E para qualquer dúvida ou questionamento, não hesite em escrever. Terei o maior prazer em responder.

Professora A

Aluno 5: Caríssima Professora A!

Tenho dúvidas em relação à atividade sobre Coerência e Coesão, pois ao analisar o texto várias vezes, encontrei elementos de coerência, e em outras análises apresenta elementos de incoerência. O conteúdo sobre coerência e coesão foi bem explicado e acredito ter compreendido, só que na aplicação do texto escolhido, não consigo dizer se o texto é coerente ou não. Poderia por gentileza me ajudar? Atenciosamente,

Professora A: Aluno 5 (...) O que é coerência textual? (...) Agora vamos passar ao texto para a análise: (...) Será esta a questão?

Leia outros textos sobre o mesmo assunto, para poder formar uma opinião melhor, se achar necessário.

Sei que não respondi às suas questões, mas espero ter ajudado na sua reflexão.

Se precisar que eu seja mais específica, por favor, não hesite em escrever.

Um abraço virtual, Professora A

Aluno 5: Caríssima professora A! Pode ter certeza que me ajudou muito. Por meio da sua explicação posso dizer que o texto (...) Pode ser que eu tenha realmente me atrapalhado na análise justamente pela razão que apresentou, ou seja, o texto faz parte de um texto maior.

Agradeço sua atenção (...)

Aluno 6: Olá, professora!

Acabo de ver a correção da atividade 2.4 – Memória.

Não sei se cabe uma justificativa, se existe essa opção no ensino a distância...

Mas sinto falta desse diálogo mais próximo com um professor, por isso tomei a liberdade de lhe escrever. Espero que não se importe (...)

Bom, é só uma justificativa mesmo. Vou procurar, nas próximas atividades, entender e me ater ao que foi solicitado.

Um abraço!

Professora A: Aluno 6, boa tarde.

Você tem total liberdade em questionar a correção das atividades, esse espaço também é pensado para que possamos trocar informações e alinharmos nossa comunicação. Toda vez que quiser, sinta-se à vontade para escrever.

Entendi sua colocação, porém no momento da correção a preocupação é justamente de que o aluno entenda que ambiente acadêmico exige outra “estrutura”. Conforme pontuei nos comentários, sua atividade está muito bem elaborada, seu texto é fluido e interessante, mas “foge” um pouco da proposta. Realmente escrever suas próprias memórias não é um exercício dos mais simples, pois como você coloca a memória não é exatamente linear, nos lembramos de fatos que tenham sido mais “marcantes” e não necessariamente mais “importantes” dependendo do prisma de quem nos lê – o que não quer dizer que seu texto não seja bom, volto a frisar, certo? E não hesite em escrever sempre que considerar necessário.

Um abraço virtual, Professora A

Aluno 6: Muito obrigada pelos comentários, professora A! Esse diálogo é tão bom!

Aluno 7: obrigada, pelas orientações desde já estarei atenta aos comentários, para junto estar, acrescentando para meu conhecimento e auxiliando com o curso, muito obrigada!

A partir das mensagens dos alunos a respeito do comentário das atividades e dúvidas gerais sobre os exercícios solicitados há uma indicação do entendimento de que as considerações/*feedbacks* dos professores-auxiliares são pertinentes no sentido de apontar, por meio de uma relação dialógica, a necessidade do processo de reconstrução do pensamento crítico. Quando o aluno utiliza a escrita, pela elaboração dos textos, como objeto de discussão, permite a superação dos erros e sua evolução na construção de seu próprio conhecimento, adotando uma postura mais crítica e independente. Relacionando as considerações/*feedbacks* à explicação de Perrenoud sobre avaliação formativa, podemos indicar que essa forma de devolutiva auxilia o aluno a aprender e se desenvolver, além de oportunizar a reflexão por parte dos próprios professores, pois conforme Paulo Freire (2005, p. 79):

...o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos...

Essa relação permite o desenvolvimento de um projeto educativo que considere os atores envolvidos no processo educativo, bem como contribui com a relevância da continuidade e manutenção do trabalho pedagógico.

Pode-se considerar, em alguns momentos, que os comentários sejam repetitivos, mas esses comentários são realizados a cada correção de ati-

vidade diferente, entregue pelos alunos, enfatizando pontos importantes na construção do conhecimento. Ao retomar questões já abordadas, cria-se uma construção contínua que envolve o aluno e incentiva a interação, levando-o a uma maior reflexão crítica, analítica e autônoma, o que permite que a avaliação seja feita no processo, efetivamente acompanhando, considerando, participando e motivando o desempenho do aluno.

Essa forma de avaliação contínua e processual, formativa, permite, inclusive, que o aluno esteja mais bem preparado para a realização das provas presenciais individuais obrigatórias,⁷ avaliação de cunho somativo e parte integrante do processo educativo no contexto EAD, mas que não deve ser aplicada isoladamente, como único instrumento indicativo de promoção para o aluno, devendo dialogar sempre com a avaliação de cunho formativo que considera a evolução discente durante todo o processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é parte importante do processo de ensino-aprendizagem e, como tal, gera muitos debates e reflexões. A partir destas reflexões, este artigo teve como escopo verificar se a prática das correções das atividades avaliativas virtuais solicitadas nos planejamentos semanais do curso de Letras/EAD considera um processo dialógico de interação que valoriza as competências e o conhecimento adquiridos pelo aluno ao longo de sua formação, apresentando relação com a abordagem da avaliação formativa. Para tanto, ao longo desta exposição, citei a importância do tema “avaliação” e apresentei um breve histórico da modalidade EAD no Brasil e na Universidade Metodista de São Paulo, visando proporcionar um panorama geral de aspectos relacionados à finalidade deste trabalho. Apresentei como *corpus* de análise os comentários das devolutivas/*feedbacks* das atividades avaliativas e as mensagens encaminhadas via AVA Moddle, pelos alunos, sobre estes comentários. Partindo da perspectiva indicada por Álvarez Méndez (2002, p. 63) de que “avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é racionar, é aprender” e considerando a avaliação formativa, conforme indicada por Perrenoud (1999), como geradora desses aspectos, analisei os comentários realizados pelos professores-auxiliares do curso de Letras/EAD nas devolutivas/*feedbacks* encaminhados aos alunos e essa análise verificou que as devolutivas respeitam o ponto de vista do aluno e permitem que

⁷ Decreto nº. 2.494/1998, artigo 7.

ele tenha oportunidade de rever suas colocações, argumentar e fazer a retomada de questões que possam não ter sido explicitadas no momento da elaboração de suas reflexões. As colocações e comentários dos professores-auxiliares colaboram, ainda, no sentido de aprimorar e aperfeiçoar a visão e leitura crítica de mundo, valorizando as competências e o conhecimento adquirido ao longo do processo educativo, considerando a formação e o desenvolvimento integral desse discente.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed: 2002.

AZZI, Sandra. **Avaliação de desempenho do aluno na EAD**. 2002. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/ead/eadtxt5a.htm> > Acessado em 04 maio 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

MORAN, José Manuel. O ensino superior a distância no Brasil. **Revista Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, UMESP, v. 12, n. 19, p. 17-35, jan./jun. 2009.

PERRENOUD, Philippe. (1999). **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez. 2009.

SATHLER, Luciano; AZEVEDO, Adriana B. de. EAD na Universidade Metodista de São Paulo: das concepções às práticas pedagógicas. **Revista Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, UMESP, v. 12, n. 19, p. 143-159, jan./jun. 2009.

SILVA, Marco e SANTOS, Edméa (org.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**. São Paulo: Loyola. 2006.

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras a Distância. São Bernardo do Campo, 2006.

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. Projeto Pedagógico Institucional da UMESP (PPI) – Gestão 2008 – 2012. São Bernardo do Campo: Editora Metodista. 2008.

CURSO DE PEDAGOGIA EAD: UM MAPEAMENTO A PARTIR DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO TCCS

Regiane Maria Tomé Faim

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, documental e descritiva, o contexto da Educação a Distância no curso de Pedagogia da Universidade Metodista de São Paulo e a importância da pesquisa na formação do professor. Os Trabalhos de Conclusão de Curso, da 1ª. turma de Pedagogia formada a distância na Universidade Metodista de São Paulo, no ano de 2009, foram considerados para o mapeamento das temáticas abordadas e o levantamento das referências bibliográficas utilizadas pelos alunos para escrita dos TCCs. A partir dos resultados, o que se pretende é contribuir para uma melhor compreensão desse processo educacional e da qualidade na Educação a Distância, no âmbito da formação de professores.

Palavras-chave: Educação a distância; Formação de professores; Pesquisa.

INTRODUÇÃO

É fundamental, primeiramente, entender o conceito de educação a distância – EAD – para tanto busco a conceituação no Decreto Lei 5.622, de 19 de dezembro de 2005, Capítulo I, artigo 1º.:

...caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Percebe-se, assim, que a educação a distância favorece superar a distância física por meio da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), possibilita criar laços e aproximações entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e compreende o comprometimento individual e coletivo, na busca constante do diálogo.

Nesse sentido, pode-se compreender o papel da Educação a distância no contexto educacional brasileiro como um caminho para a busca pela democratização do acesso ao ensino e pela garantia de uma educação de qualidade. Considerando tais reflexões iniciais, vamos considerar a pesquisa como um dos pilares para a melhoria e o desenvolvimento do processo educacional na formação de professores.

Pensar a formação inicial em cursos de Pedagogia na modalidade a distância nos leva a buscar compreender o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, principalmente, a etapa da elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC).

É imprescindível, neste momento, a orientação do professor, tanto no aspecto metodológico como tecnológico. Precisa-se proporcionar caminhos metodológicos que possibilitem e auxiliem os alunos na busca de sua autonomia, durante a realização da pesquisa, para assim propiciar a efetiva construção do conhecimento.

O foco desta pesquisa é o Curso de Pedagogia (EAD) Docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, da Universidade Metodista de São Paulo, que tem como objetivo formar educadores críticos, conscientes e atuantes, com uma visão global do processo educativo, preparados para pesquisa e a problematização do ensino.

Este artigo pretende revelar, a partir do mapeamento dos trabalhos de conclusão de curso da 1ª. turma formada no curso de Pedagogia a distância, quais são as temáticas abordadas nos trabalhos de conclusão de curso? Quais são as referências bibliográficas que constam nos trabalhos? Se os alunos buscaram referências bibliográficas eletrônicas ou somente se mantiveram nas referências básica e complementar do curso em suas pesquisas?

Esses são os desafios que este artigo tenta responder e, assim, esclarecer ou até mesmo contribuir com a prática pedagógica no âmbito da formação de professores. O que se pretende é mostrar a importância da pesquisa e como propô-la para ser construída e vivenciada coletivamente no ambiente da educação a distância. Estimo que dessa forma possa contribuir para uma melhor compreensão desse processo educacional e com a qualidade da Educação a Distância.

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Pensar a formação inicial em cursos de Pedagogia na modalidade a distância nos leva a refletir o processo de ensino-aprendizagem des-

ses alunos e, principalmente, o momento da elaboração do trabalho de conclusão de curso. "No fundo, há que se orientar como fazer trabalhos e monografias que sejam produção de conhecimento, frutos de reflexão e do estudo pessoais e de discussões em grupo e não apenas cópias de textos já escritos" (MASETTO, 2003, p. 138).

Para Demo (2009, p. 2-3), a pesquisa é uma maneira de formar e educar, pois o aluno aprende pela pesquisa, que é um princípio científico e educativo e possibilita ao aluno ter iniciativa de realizar suas atividades. Para aprender bem, o discente precisa pesquisar e elaborar. "A perspectiva central seria a do aprimoramento profissional, levando-se em conta que pesquisa faculta conhecer melhor as condições da docência, em especial quando vinculada ao um estilo mais crítico de desconstrução e reconstrução da práxis docente" (DEMO, 2009, p. 2).

Na Educação a distância o processo de ensino-aprendizagem possibilita aos alunos estudarem independente do lugar que se encontrem, e proporciona a autonomia do aluno em relação ao seu tempo de estudo, sempre mediado pelo uso da tecnologia. As "TICs são hoje parte do direito de todos de aprender bem e permanentemente" (DEMO, 2008, p. 8).

Nesse sentido, torna-se imprescindível, pois o discente que pesquisa oportuniza a sua construção do conhecimento, possibilita a autonomia, a autoria e evita a reprodução. Nos cursos de formação docente, os professores precisam proporcionar estratégias de pensamento crítico necessários para avaliar as informações que os alunos encontram por meio de sua exploração de pesquisa, pois o acesso à informação on-line, onde qualquer conteúdo pode ser encontrado, muda o referencial.

As ferramentas de internet estimulam o aluno a experimentar, refletir e construir o seu conhecimento, proporcionando a cooperação entre os pares, ou seja, o fundamental é a mediação entre aluno-aluno e professor-aluno, favorecendo a construção de um espaço de aprendizagem coletiva. De acordo com Demo (2008), "todo processo de aprendizagem requer a condição de sujeito participativo, envolvido, motivado, na posição ativa de desconstrução e reconstrução de conhecimento e informação, jamais passiva, consumista, submissa" (p. 2-3). O diálogo entre todos os envolvidos é imprescindível para uma aprendizagem significativa.

Assim sendo, para Masetto (2000, p. 152):

Colocam professores e alunos trabalhando e aprendendo a distância, dialogando, discutindo, pesquisando, perguntando, respondendo, comunicando informações por

meio de recursos que permitem a estes interlocutores, vivendo nos mais longínquos lugares, encontrarem-se e enriquecerem-se com contatos mútuos.

Esses momentos são fundamentais, principalmente durante a elaboração do trabalho de conclusão de curso. As reflexões teóricas e dialógicas que se estabelecem no período de formação proporcionam a socialização do saber e da prática da pesquisa no processo de construção do conhecimento.

Na relação professor-aluno, atribui-se um caráter afetivo de suma importância para o sucesso da aprendizagem. Espera-se que o professor seja um profissional que esteja presente e próximo ao aluno, que compartilhe, que seja ético, dinâmico, capaz e principalmente se comprometa com o processo de ensino-aprendizagem.

O docente precisa oferecer momentos permanentes de diálogo, saber ouvir, ser empático e manter uma atitude de cooperação frente aos seus orientandos, sempre promovendo momentos de trocas de experiências, de participação e de tomada de decisões.

Mas, do ponto de vista de formação de professores, um curso a distância de qualidade concretiza as orientações da moderna pedagogia e ajuda a formar sujeitos ativos, cidadãos comprometidos, pessoas autônomas, independentes, capazes de buscar, criar, aprender ao longo de toda a vida e intervir no mundo em que vivem. É muito bom que os professores possam vivenciar isso na sua formação e educação continuada. Bom para eles próprios, bom para os seus alunos, bom para a melhoria de qualidade da educação (NEVES, 2005, p. 140).

A pesquisa de acordo com Demo (2009, 4-8) precisa ser entendida como uma atitude cotidiana do professor e do aluno, pois a educação é um processo de formação da competência humana e histórica. O aluno é o parceiro na construção do conhecimento e deve ser estimulado para saber argumentar e questionar.

Percebe-se que a pesquisa na formação docente possibilita a autonomia crítica e criativa do sujeito histórico. Cabe observar que os professores formados por meio de um curso a distância incorporam a tecnologia em suas práticas e valorizam a utilização no cotidiano da escola, principalmente no momento da pesquisa.

Provavelmente, essas reflexões acerca das práticas pedagógicas, mais os subsídios teóricos que os alunos buscaram para fundamentá-las, contribuíram de maneira significativa para a formação desses docentes.

CONTEXTUALIZANDO A EAD NA UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO

A Universidade Metodista de São Paulo é uma instituição que preza por sua identidade confessional, a inserção dos conceitos de bem comum e sustentabilidade, que são norteadores da projeção de suas práticas pedagógicas.

De acordo com o seu Projeto Pedagógico Institucional, “entendemos que a prática do bem comum e da sustentabilidade devem estar personalizadas no desenvolvimento da prática cidadã, pertinente à proposta educacional da Universidade Metodista” (2008-2012, p. 23).

Nessa premissa, a concepção de ser humano, concepção do conhecimento e concepção de sociedade são fundamentos do Projeto Político Institucional da Universidade Metodista de São Paulo.

Por meio do Projeto Pedagógico Institucional (2008-2012, p. 24), compreende-se a concepção do ser humano como ser inacabado, em processo de aprendizagem contínua por toda a vida, cada ser humano tem a possibilidade de desenvolver-se como autor-cidadão.

Sua característica de inacabamento lhe confere um duplo perfil: por um lado, sempre tem algo a aprender, que interfira em seu modo particular de ser no mundo; por outro lado, independe do quão desenvolvido esteja no momento presente, invariavelmente no futuro poderá aprender e, assim, desenvolver e desenvolver-se com o outro (Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Metodista de São Paulo, 2008-2012, p. 24).

A concepção do conhecimento é um processo que envolve o comprometimento individual e coletivo na busca constante do diálogo, implica: “saber ouvir, saber identificar e explorar o conflito de idéias na perspectiva do crescimento, saber argumentar, ter abertura para construir consensos abertos e inacabados, desenvolver a capacidade de indagação e fundamentação científica” (Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Metodista de São Paulo, 2008-2012, p. 25-26).

Em relação à concepção de sociedade, consta no Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Metodista de São Paulo (2008-2012, p. 26) que:

...defendemos os valores da sociedade democrática na qual a vida possa ser construída com maior capacidade de justiça e solidariedade. Isso exige que ao mesmo tempo em que preparamos nossos educandos para o trabalho nessa sociedade (aspectos profissional, o profissional competente), nós sejamos capazes de também prepará-los, sobretudo, mas não exclusivamente, do ponto de vista da leitura crítica da economia-política e da ideologia dominante, para serem críticos desta mesma

sociedade e assumirem com responsabilidade seus compromissos como autores-cidadãos competentes.

Nesse contexto, tais concepções presentes na proposta educacional da universidade reconhecem não só o indivíduo, mas a sociedade como um todo. A prática didático-pedagógica será sempre orientada pelo Projeto Pedagógico Institucional e pelos Fundamentos Pedagógicos expressos no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

O objetivo do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Metodista de São Paulo é:

...a formação do Docente da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino fundamental, como profissional reflexivo que tem o domínio dos conteúdos técnico, científico e pedagógico necessários para perceber as relações entre educação e a sociedade na sua totalidade, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade educacional, expressando seu compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Metodista de São Paulo, 2006, p. 20).

O egresso do curso de Pedagogia na modalidade a distância sairá habilitado a exercer atividades nas seguintes áreas profissionais: Docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental Regular e no planejamento, organização, avaliação e gestão nos sistemas de ensino, escolas e outros espaços educativos.

A organização curricular do Curso de Pedagogia a distância da Universidade Metodista de São Paulo está constituída em módulos de trabalho que agrupam diferentes temáticas. "Trata-se do currículo em rede que considera para além das disciplinas, novos campos, novas formas de pensar" (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Metodista de São Paulo, 2006, p. 44).

O currículo organizado em temáticas possibilita compartilhar o conhecimento a partir da relação dialógica entre professor e aluno, onde "os alunos são reconhecidos como sujeitos do processo educativo e os professores são inspirados pela coragem de educar, jamais se eximindo da relação estabelecida e da crença na capacidade do educando" (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Metodista de São Paulo, 2006, p. 46).

A partir da relação entre professor e aluno, o currículo conquista novas direções a cada encontro, mesmo que mantenha seus objetivos

iniciais de aprendizagem. Por meio da prática interdisciplinar, as temáticas articulam-se e possibilitam a modificação dos conceitos, atitudes e procedimentos.

O foco da pesquisa são os Trabalhos de Conclusão de Curso da 1ª. Turma do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Metodista de São Paulo, que têm como “concepção norteadora a perspectiva de formar um profissional investigador no exercício de sua prática; reflexivo e comprometido socialmente” (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância, 2008, p. 8).

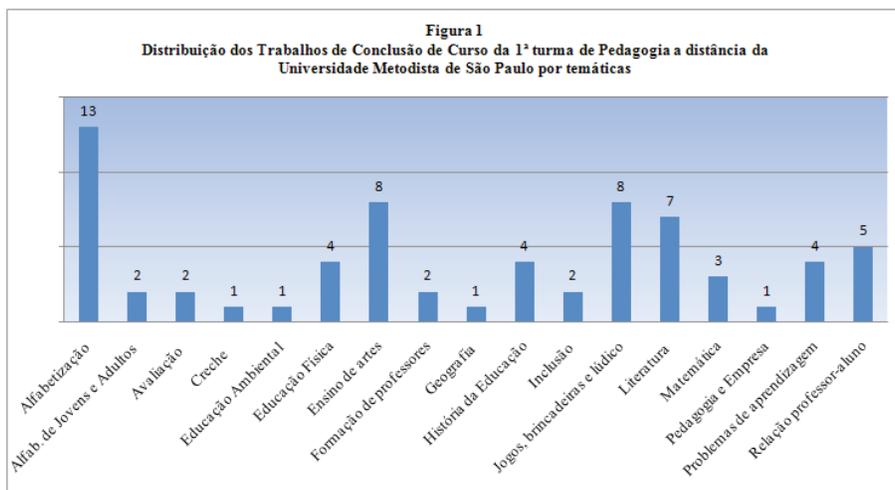
É partindo das reflexões teóricas mencionadas que apresento o mapeamento das referências bibliográficas encontradas nos Trabalhos de Conclusão de Curso da 1ª. Turma de Pedagogia da Universidade Metodista de São Paulo.

MAPEAMENTO DAS TEMÁTICAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ENCONTRADAS NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Apresenta-se a seguir o mapeamento realizado com a análise preliminar de 68 artigos científicos (Trabalhos de Conclusão de Curso) da 1ª Turma formada na modalidade a distância do Curso de Pedagogia da Universidade Metodista de São Paulo.

Essa turma iniciou o curso no 2º. semestre de 2006 e finalizou no primeiro semestre de 2009. Considerando o delineamento da pesquisa, constam trabalhos de diferentes polos de apoio presencial, sendo eles Bertoga, Guaianazes, Guaratinguetá, Guarulhos, Itapeva, Mauá, Perus, Presidente Prudente, Santos e São José dos Campos.

Um primeiro olhar para esses TCCs permitiu a organização da pesquisa por categorias, na qual encontramos 17 temáticas consideradas mais significativas para o contexto do aluno de Pedagogia da modalidade a distância, apontadas na Figura 1.



A partir deste mapeamento dos trabalhos apresentam-se algumas considerações relevantes sobre esses artigos científicos. Percebe-se que todas as temáticas dos trabalhos encontram-se na matriz curricular do curso de Pedagogia a distância, ou seja, os alunos fundamentaram suas pesquisas a partir de seus interesses e dos estudos nos temas durante o curso.

Constam no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia a distância (2006, p. 21) as competências e habilidades necessárias para a formação do egresso:

Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar: conhecer os conteúdos objetivos da atuação docente; ser capaz de relacionar esses conteúdos com fatos e movimentos sociais e fatos significativos aos alunos; compartilhar saber docente em diferentes áreas e articular as contribuições dessas; ser proficiente no uso da língua portuguesa e conhecimentos matemáticos nas atividades relevantes para o exercício profissional; fazer uso de recursos da tecnologia de informação e de comunicação a fim de potencializar a aprendizagem dos alunos.

Nesta visão, os discentes na educação a distância questionam sobre o processo de ensino-aprendizagem e as relações que perpassam entre o ensinar e o aprender nos diversos contextos sociais. Nota-se o interesse de buscar novas metodologias pedagógicas, que permitam abordar os conteúdos não em compartimentos estanques, mas de modo interdisciplinar.

De acordo com Valente (2002, p. 4):

...o processo de formação deve criar condições para o docente construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o

computador na sua prática pedagógica, e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Dessa forma, o curso de formação deve criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e as experiências vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir.

Verifica-se que a temática sobre Alfabetização está presente em 13 artigos científicos, um número significativo de alunos aborda a questão. Trata-se de um tema que durante o curso abarca “perspectivas, sentidos e significados da prática alfabetizadora em relação as concepções de ensino/aprendizagem, de visão de infância, de cultura escrita, de linguagem” (Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia a distância, 2006, p. 72).

É um tema relevante, que possibilita aos discentes aprofundar as teorias e as práticas para compreender como os sujeitos, desde as crianças, jovens e adultos, constroem seus conhecimentos no processo de aquisição das capacidades de escrita e da leitura.

Pode-se enfatizar o fato que o curso de Pedagogia a distância da Universidade Metodista de São Paulo tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental regular. Portanto, retrata o sentido e a especificidade da natureza do curso nas produções dos alunos e se destaca a importância do conhecimento acerca das concepções de alfabetização na formação do pedagogo.

O interesse despertado por esses discentes pela temática da Alfabetização proporcionou pesquisas que oferecem não somente bases teóricas, mas também reflexões sobre a vivência cotidiana das práticas pedagógicas.

O professor precisa proporcionar um ambiente alfabetizador agradável no qual promova a busca e a exploração do conhecimento, estimule o aluno a perguntar, a refletir e criar, possibilitando assim que eles possam se expressar naturalmente. “A presença de objetos escritos na sala de aula e a atitude do professor que facilita e orienta sua exploração, favorece as atividades de escrever e ler, mesmo antes de as crianças poderem fazê-lo de forma convencional” (TEBEROSKY, 2003, p. 86).

Ao propor diferentes estratégias pedagógicas, o professor possibilita aos alunos levantarem hipóteses e relacionarem a fala e a escrita. Nesse sentido, observa-se por meio do diálogo e nas discussões as crianças reconhecerem novos aspectos da linguagem.

Prover o espaço das crianças com histórias, poemas ou livros informativos é uma condição essencial para favorecer o acesso à língua escrita e para motivar o desejo de aprender a ler. O espaço da sala de aula deve refletir essa imersão induzida no mundo da escrita, sendo atrativo e bem organizado, para que os alunos possam movimentar-se com segurança (TEBEROSKY, 2003, p. 145).

À medida que o professor toma consciência da importância do seu papel e compreende o processo de construção e reconstrução da leitura e da escrita, proporciona ao aluno um aprendizado significativo por meio da relação dialógica. “O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (FREIRE, 2003, p. 14).

O curso de Pedagogia a distância da Universidade Metodista disponibiliza aos alunos na ementa do curso a Bibliografia Básica e a Bibliografia Complementar que serão utilizadas para reflexões dos temas. Essa indicação de leitura propicia aos alunos a interação com o tema e possibilita a busca e o aprofundamento de outras fontes bibliográficas, que também podem auxiliar durante a escrita do trabalho de conclusão de curso.

Observa-se, na Tabela 1, a comparação entre a Bibliografia Básica e Complementar do Curso de Pedagogia a distância e a Bibliografia utilizada pelos alunos nos trabalhos de conclusão de curso.

Tabela 1 – Comparação entre a Bibliografia Básica (BB) e Bibliografia Complementar (BC) do Curso de Pedagogia a distância da Universidade Metodista de São Paulo e a Bibliografia utilizada pelos alunos nos Trabalhos de Conclusão de Curso (Artigo Científico)

Universidade Metodista de São Paulo	ARANHA, M. L.; BASTOS, Maria Helena Câmara; BITTENCOURT, Circe; CANEN, Ana; CARRARA, K.; CARVALHO, Anna Maria Pessoa; CASTELLAR, Sonia; CATANIA, C.; COSTA, Cristina.; CUNHA, Maria Isabel da; DALMÁS, A.; ESCOLANO, Agustín.; FARIA FILHO, Luciano, M. de; FAZENDA, I.; FERREIRO, Emília; FIORIN, J. L.; FRACALANZA, H.; FRAGO, Antonio V.; FRANCO, Monique; FREIRE, J. B.; GADOTTI, Moacir; GANDIN, D.; HOFFMANN, Jussara; HOLTZ, Maria Luiza; LIBÂNEO, José Carlos; LIMA, Maria do Socorro L; LOPES, Eliane M. T.; LUDKE, M.; MARTINS, M. L.; OLIVEIRA, Renato José de; PIMENTA, Selma Garrido; ROCHA, Eloísa Acires Cardal; ROMÃO, J. E.; SAVIOLI, F.; SAVIOLLI, M. R.; SEVERINO, Antonio J.; SILVA, Mônica R.; SILVA, Tomaz T.; SPECTOR, Nelson; STAINBACK, Susan; STEPHANOU, Maria; TEBEROSKY, Ana; TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro; VEIGA, Cyntia G.
Autores Bibliografia Básica	

Universidade Metodista de São Paulo	ALMEIDA, Danilo D. M.; ALMEIDA, J. S. de; ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.; ALVES, Maria Leila; ALVES, Maria Palmira C.; ALVES, Nilda; AMODEO, Maria Celina B.; ANDRÉ, Marli; APPLE, M. W.; AQUINO, Julio Groppa; ARAÚJO, U. F.; BARBIER, René.; BECKER, Fernando. BEE, Helen; BELLONI, Maria Luíza; BIANCHETTI, Lucídio; BIZZO, Nelio; BOMFIN, David; BRAGGIO, Silvia L. B.; CANDAU, V.; CARMO Jr., Wilson do; CATANIA, C.; CERISARA, Ana Beatriz; CHAUI, Marilena; CHIZZOTTI, Antonio; COLL, PALACIOS & MARCHESI; COSTA. Valéria A. C.; CUNHA, Luiz Antonio; CUNHA, Susana R. Vieira da; DEMO, P.; DINIZ, Maria Ignez; DIONNE, J.; DOHME, Vania.; DOLL Jr. William E.; DURAN, Marília Claret Geraes; ESTEBAN, M. T.; EZPELETA, Justa; FILIZOLA, Roberto; FOUCAULT, M.; FREIRE, Madalena; FREIRE, Paulo; GADOTTI, M.; GANDIN, D.; GANDIN, L. A.; GERALDI & CITELLI; GHIRALDELLI Jr., P.; GOMES, Candido Alberto; HADDAD, Sergio; KINCHELOE, Joe L.; KISHIMOTO, Tizuko M.; KLEIMAN, Angela B.; KOZEL, Salete; LAMEIRA, Leocadio J. C. R.; LAVILLE, C.; LIBÂNEO, José Carlos; LOPES, Alice R.; LUDKE, M.; MACEDO, Elizabeth F. de; MACEDO, Roberto S.; MARCÍLIO, Maria Luiza; MARTINS, João Carlos; MENIN, Maria Suzana De S.; MESERANI, S. C.; MIZUKAMI, M. da Graça Nicoletti; MOREIRA, Wagner Wey. NEMI, Ana Lucia Lana; NUNES, Terezinha; OLIVEIRA, Anna C.; OLIVEIRA, Zilma de M.; PADILHA, P. R.; PALMA FILHO, João Cardoso; PARO, Vitor Henrique; PATTO, M. H. S.; PIMENTA, Selma G.; REDIN, Euclides; RIOS, Terezinha A.; ROCKWELL, ELSIE; RODRIGUES, Maria Bernadette C.; ROMANELLI, Otaíza de Oliveira; ROMÃO, J. E.; RONAN, C.; ROSA, Sanny S.; SIGNORINI, Inês; SILVA, J. M.; SILVA, Marco; SILVA, Rosa Helena D. da; SILVA, Tomaz Tadeu; SMOLE, Kátia S.; SOARES, Carmem Lúcia; SZYMANSKI, Heloisa; TREVISAN, Neiva V.; ZANDONATO, Zilda L.
-------------------------------------	--

Artigo Científico (Pedagogia a distância) Autores Citados mais de três vezes	FREIRE Paulo; FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; VYGOTSKY, Lev Semenovitch; PIAGET, Jean; SOARES, Magda; ALVES, Rubem WEISZ, Telma; NEGRINE, Airton; LERNER Delia; SMOLE, Kátia Stocco; DEMO, Pedro FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; FONSECA, Vitor da; KRAMER Sonia LIBÂNEO, José Carlos; TIBA, Içami; COELHO, Nelly Novaes; CUNHA, Nyse Helena da Silva; DURAN, Marília Claret Geraes; FREIRE, João Batista; HOFFMANN, Jussara; JOSÉ, Elisabeth da Assunção; COELHO, Maria Teresa; PERRENOUD, Philippe
---	---

Nos 68 artigos científicos, foram mencionados pelos alunos 919 referências bibliográficas, numa análise comparada entre a Bibliografia Básica e Complementar do Curso de Pedagogia a distância e, da Bibliografia utilizada pelos alunos, evidenciou-se a busca por novas fontes bibliográficas e o aprofundamento teórico nas temáticas presentes nos trabalhos de conclusão de curso, sendo que para a análise desta pesquisa foram selecionados os autores citados mais de três vezes nos TCCs, conforme consta na Tabela 1.

Entre os mais citados, podemos mencionar autores que abordam a alfabetização tanto nas séries iniciais como na educação de jovens e adultos: Paulo Freire, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares, Délia Lerner e Telma Weisz.

No caso, Paulo Freire foi o mais citado pelos alunos. Nos artigos científicos, verifica-se que a preocupação desses discentes com a alfabetização é significativa, principalmente por se tratar de um curso de formação docente na área da Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino fundamental, que abrange, também, a Educação de Jovens e Adultos.

Durante toda a minha formação os professores transmitiam conteúdos que eram fora do contexto de minha realidade e sem significado, não possibilitavam a reflexão, mas somente a decoreba.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (FREIRE, 1987, p. 33).

Hoje, na sociedade globalizada, onde o número de informações está disponível em diferentes linguagens, fica difícil o aluno não questionar ou analisar os saberes transmitidos pelos professores. O diálogo leva o aluno a refletir, analisar e problematizar, a partir da sua realidade.

Nesse sentido, Duarte (2001, p. 39) afirma que “o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc.”

É necessário sensibilizar todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem para uma participação consciente, que se reconheçam e assumam o seu papel, que desenvolvam competências para aprender com o outro, estejam presentes nas decisões e construções de práticas

pedagógicas, que possibilitem a participação coletiva de todos, cada um com a sua subjetividade, possam contribuir na reconstrução de uma escola democrática.

Conforme os pensamentos de Paulo Freire, somos seres humanos inacabados, portanto, ainda em construção. Superar a cultura de acomodação exige acreditar que a mudança é possível. “Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação ao enfrentamento com sua realidade em que historicamente, se dão as ‘situações-limites’” (FREIRE, 1987, p. 52).

Para desconstruir a educação bancária, precisa-se entender que a educação não é transmissão de conteúdos, mas sim um processo de construção de conhecimentos. É necessário pensar em ações pedagógicas que tenham uma intencionalidade e planejamento, apropriar-se de práticas que reconheçam primeiramente o meio social dos alunos, o educador precisa considerar-se como um parceiro mais capaz.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p. 47).

A escola precisa ser um espaço de escuta e reflexão que proporcione a transformação, supere as práticas autoritárias e constitua relações sociais horizontais e plena em direitos humanos.

Nesse sentido, a consciência da necessidade de mudança existe no ambiente escolar, na compreensão de novas possibilidades, o que se procura são os rumos dessa mudança de políticas e de intervenções para a educação, de modo a responder às necessidades do momento. Percebe-se que, para esses alunos formados no curso de Pedagogia EAD, a alfabetização não é mais compreendida como mera transmissão de uma técnica, mas sim necessária para o exercício efetivo da cidadania.

Tizuko Morchida Kishimoto é a terceira autora mais citada nos TCCs, pesquisadora na área da educação infantil, com várias publicações sobre jogos e brincadeiras, chama a atenção dos professores para a importância do jogo e das brincadeiras na educação infantil, destacando os jogos tradicionais, que precisam ser resgatados como alternativa para fortalecer os processos interativos e enriquecer a cultura infantil.

É imprescindível refletir a importância do conhecimento lúdico no processo de formação de professores, pois auxilia na aprendizagem e

no desenvolvimento pessoal e social. O educador precisa tornar-se cada vez mais sensível ao aperfeiçoamento de sua prática docente e trazer a ludicidade aplicada para o ambiente escolar possibilitando, assim, criar condições das crianças avançarem no seu desenvolvimento cognitivo.

Fica evidente a conscientização desses futuros pedagogos em relação à ludicidade, pois não se trata de uma atividade complementar, mas sim uma possibilidade de criar um ambiente prazeroso que estimulará a aprendizagem, auxiliando na construção da identidade e da personalidade de seus alunos.

Os autores Lev Semenovich Vygotsky e Jean Piaget também foram citados mais de três vezes nos trabalhos, Piaget não aponta respostas sobre o que e como ensinar, mas permite compreender como a criança e o adolescente aprendem, ou seja, como constroem o conhecimento, fornecendo um referencial para a identificação das possibilidades e limitações de crianças e adolescentes.

Piaget oportuniza ao professor conhecer as estruturas mentais dos alunos nas diferentes faixas etárias, o sujeito epistêmico que constrói o seu próprio conhecimento no meio físico, pois a preocupação de Piaget era entender o processo de desenvolvimento da cognição humana. E a partir dessas informações o docente pode promover em sala de aula situações desafiadoras que motivem o crescimento intelectual dos discentes.

Vygotsky considera o indivíduo como o resultado de um processo histórico e social, no qual a linguagem tem um papel fundamental na constituição desse sujeito, que já nasce em determinada cultura, pois origina o pensamento que são funções mentais superiores. O desenvolvimento é uma evolução social, acontece quando ele se insere na sociedade e se torna um cidadão participativo.

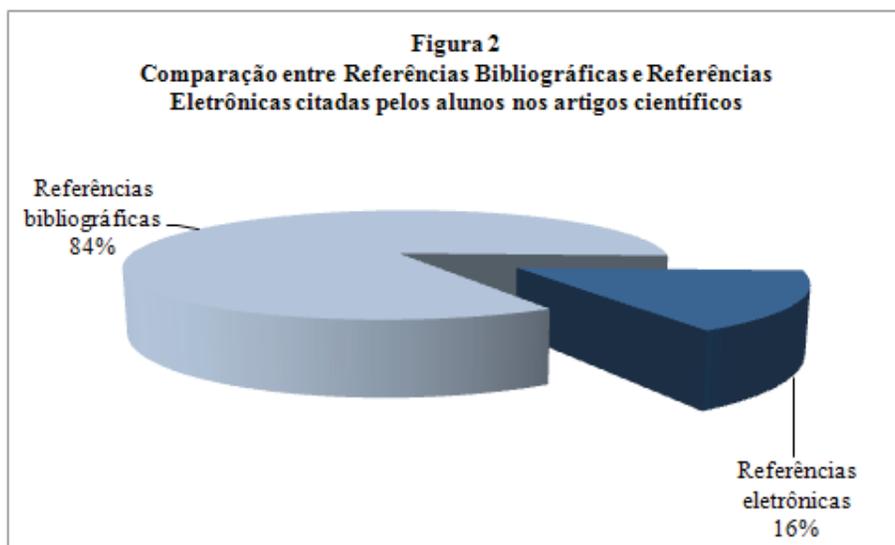
Afirma Vygotsky (2001, p. 456) que:

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital.

É fundamental considerar que os fundamentos teóricos elaborados por Piaget e Vygotsky e estudados durante a formação desses alunos auxiliaram na reflexão do processo educativo como um todo.

Observa-se que o processo de formação ao qual foram submetidos esses alunos proporcionará a compreensão do fenômeno educacional e contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino.

É relevante também o número de referências eletrônicas, conforme disponível na Figura 2, percebe-se que das 919 referências encontradas nos artigos científicos, 147 são referências eletrônicas.



As pesquisas desses alunos foram desenvolvidas por meio dos recursos oferecidos pelo uso da tecnologia, em específico pela internet, que se trata de um ambiente privilegiado de troca de informações e permite a busca por novas leituras e possibilidades.

Moran (2011, p. 1) alerta que a internet é uma fonte de avanços e de problemas, pois a facilidade na busca de informações traz uma variedade de fontes, com grau de confiabilidade diferente e se torna difícil selecionar, analisar e contextualizar tudo o que é pesquisado. Os alunos precisam investigar a credibilidade do conteúdo, se consta num site de uma universidade, de uma revista especializada ou em algum espaço acadêmico reconhecido e, principalmente, não pode esquecer de conferir quem é o autor do texto.

De acordo com VALENTE (2005, p. 28):

A Internet está ficando cada vez mais interessante e criativa, possibilitando a exploração de um número incrível de assuntos. Porém, se o aprendiz não tem um objetivo nessa navegação ele pode ficar perdido. A idéia de navegar pode mantê-lo ocupado

por um longo período de tempo, porém muito pouco pode ser realizado em termos de compreensão e transformação dos tópicos visitados em conhecimento. Se a informação obtida não é posta em uso, se ela não é trabalhada pelo professor, não há nenhuma maneira de estarmos seguros de que o aluno compreendeu o que está fazendo. Nesse caso, cabe ao professor suprir essas situações para que a construção do conhecimento ocorra.

O educando utiliza a internet e os livros como fontes de informação no momento da pesquisa. E o professor precisa orientar o aluno para a construção do trabalho de conclusão de curso, estar junto ao aluno participando do processo de forma intensa, pois ele sempre busca o apoio e o estímulo em seu professor orientador no momento de sua pesquisa e da escrita do artigo.

Todos esses momentos acontecem no ambiente virtual de aprendizagem e durante a mediação pedagógica, junto aos alunos, o professor precisa estar disponível tanto nos momentos síncronos, quanto nos assíncronos previstos no curso durante o semestre.

A transmissão ao vivo da teleaula aos polos acontece uma vez por semana, possibilita sintetizar e integrar os conteúdos que serão abordados. Os alunos no momento da teleaula interagem com os outros alunos e podem tirar suas dúvidas através do *chat*. E também participar do fórum. Por meio dos planejamentos semanais, os alunos, normalmente individualmente, fazem as leituras de textos sugeridos pelos professores temáticos, assistem vídeos e realizam atividades.

Há necessidade de o professor orientar os alunos a respeito de como direcionar o uso desse recurso para as atividades de pesquisa, de busca de informações, de construção do conhecimento e de elaboração de trabalhos e monografias. Essa orientação é fundamental para que tão rico instrumento de aprendizagem não se transforme em uma forma mais caprichada de colagem de textos – como antes era feito com textos de revistas ou de livros xerografados da biblioteca – e sim que represente uma possibilidade de elaboração de trabalhos e monografias que sejam produção de conhecimento, frutos da reflexão e estudos pessoais e de discussões em grupo e não apenas cópias de textos já escritos (MASSETTO, 2000, p. 161).

Percebe-se assim que os alunos da educação a distância possuem a internet como um recurso de aprendizagem fundamental para realizar as suas pesquisas, ao buscar, organizar e comparar informações “através da utilização das tecnologias de informação e comunicação, as bibliotecas adquiriram novos cenários de interação e disseminação do conhecimento,

culminando à virtualidade das mesmas” (LAZZARIN; CARVALHO; VALÉRIO; CARMOS; SANTOS, 2010, p. 2).

Nesse contexto encontram-se as bibliotecas virtuais, que normalmente possuem um acervo eletrônico de livros-texto, com obras totalmente em português e leitura totalmente disponível pela internet. Trata-se de um serviço que facilita o acesso às informações e dados disponibilizados na internet, relevantes para o desenvolvimento das pesquisas, principalmente, no momento da elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Os professores precisam utilizar mais esse recurso tão fundamental que possibilita aos alunos acessarem a biblioteca, independente do lugar que se encontram. Desse modo, é necessário que as instituições de ensino disponibilizem textos para leituras, se possível, que estejam presentes na biblioteca virtual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa proporcionou conhecer o curso de Pedagogia da Universidade Metodista de São Paulo e compreender a importância da pesquisa na formação de professores, por meio do mapeamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso. A partir deste levantamento, identificou-se o interesse de pesquisa desses futuros pedagogos por temáticas que abordam práticas metodológicas que perpassam as diversas áreas do conhecimento, por exemplo, a Alfabetização, considerada fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

Esses alunos estudaram a modalidade a distância durante três anos, apropriaram-se do uso da tecnologia, interagiram, refletiram, compreenderam e atuaram em suas práticas pedagógicas num processo de transformação.

As reflexões teóricas e dialógicas que se estabeleceram no período de formação entre professor orientador e aluno proporcionaram a socialização do saber e a prática da autonomia para o processo de construção do TCC, possibilitando também o aprofundamento de suas pesquisas. Provavelmente, essas reflexões a respeito das práticas pedagógicas, mais os subsídios teóricos que buscaram para fundamentá-las, contribuíram de maneira significativa para a formação desses docentes.

Numa análise comparada da Bibliografia Básica e Complementar do Curso de Pedagogia a distância e da Bibliografia utilizada pelos alunos, evidenciou-se a busca por novas fontes bibliográficas e o aprofundamento teórico nas temáticas presentes nos TCCs.

É relevante também o número de referências bibliográficas eletrônicas, suas pesquisas foram desenvolvidas por meio dos recursos oferecidos pelo uso da tecnologia, em específico pela internet, um ambiente privilegiado de troca de informações que permite a busca por novas leituras e possibilidades.

A variedade de temáticas e bibliografias encontradas nos TCCs enriquece sobremaneira essa pesquisa, que se propôs a contribuir de alguma forma ao refletir sobre a modalidade a distância, bem como para todos aqueles que trabalham na EAD, buscam novas ideias e se dispõem a enfrentar novos desafios. Esta pesquisa não se esgota, muitíssimo ao contrário, deve impulsionar a contínua discussão do tema.

Após todas estas reflexões, permanece uma sensação de incompleto, inacabado, conforme Paulo Freire, e graças ao fato de sermos seres humanos, temos a certeza de nossa inquietação, o que nos possibilita trilhar caminhos desconhecidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Desafios e possibilidades da atuação docente on-line**. Disponível em: http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_ro7.htm >. Acessado em abril 2011.

AZEVEDO, Adriana Barroso de; JOSGRILBERG, Fábio; SATHLER, Luciano (orgs.). **Educação a distância: uma trajetória colaborativa**. São Bernardo do Campo, SP: UMESP. 2008.

BRASIL. Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 8o da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (referente ensino a distância). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm >. Acessado em abril 2011.

DEMO, Pedro. **Professor & Pesquisa** (1) (2009). Disponível em: <http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/profpesq1.html> >. Acessado em agosto 2011.

DEMO, Pedro. **Professor & Pesquisa** (3): Cientificidade (2009). Disponível em: <http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/profpesq3.html> >. Acessado em agosto 2011.

DEMO, Pedro. **Professor & Pesquisa** (2): Pesquisar: o que é? (2009). Disponível em: <http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/profpesq2.html> >. Acessado em agosto 2011.

DEMO, Pedro. **Tics E Educação** (2008). Disponível em: <http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/tics.html> >. Acessado em agosto 2011.

DEMO, Pedro. **Professor & Pesquisa** (4): Vícios Metodológicos (2009). Disponível em: <http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/profpesq4.html> >. Acessado em agosto 2011.

DEMO, Pedro. **PROFESSOR & PESQUISA** (5): Politicidade da aprendizagem (2009) <http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/profpesq5.html> >. Acessado em agosto 2011.

DUARTE, Newton. As Pedagogias do "Aprender a Aprender" e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte. 2001, n. 18, p. 35-40. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18_05_newton_duarte.pdf (acessado em 05/02/2011).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**.

Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 15. ed. São Paulo: Summus. 1992.

LAZZARIN, Fabiana Aparecida; CARVALHO, Eliane Batista de; VALÉRIO, Erinaldo Dias; CARMO, Nicácia Lina do; SANTOS, Rafaelle Gleice dos. **Tecnologias de Informação: o processo de utilização dos serviços das bibliotecas virtuais correlatos ao profissional bibliotecário, 2010**. Disponível em: <http://dci.ccsa.ufpb.br/enebd/index.php/enebd/article/viewFile/147/168> >. Acessado em agosto 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10. ed., São Paulo: Cortez. 2007 (Coleção questões da nossa época, v. 67).

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus. 2003.

MORAN, José Manuel. **A educação superior a distância no Brasil**. 2002. Disponível em: < <http://www.eca.usp.br/prof/moran/eadsup.htm> >. Acessado em abril 2011.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus. 2000 (Coleção Papirus Educação).

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância, s/d**. Disponível em: < <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm> >. Acessado em abril 2011.

MORAN, José Manuel. **Pesquisa na internet**. 2011. Disponível em: <http://moran10.blogspot.com/2011/07/pesquisa-na-internet.html> >. Acessado em agosto 2011.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. **A educação a distância e a formação de Professores**. In: Integração das Tecnologias na Educação/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed. 2005 (p. 136-141).

Projeto Pedagógico Do Curso De Pedagogia A Distância – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo: UMESP. 2006.

Projeto Pedagógico Institucional – Universidade Metodista de São Paulo – Gestão 2008-2012. **São Bernardo do Campo**: UMESP. 2008.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas - Campinas: Nied. 2002.

VALENTE, José Armando. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador.** O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: Integração das Tecnologias na Educação/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed. 2005 (p. 22-32).

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes. 2001.

CONTRIBUIÇÕES À RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NA EAD: UMA REFLEXÃO À LUZ DO PENSAMENTO FREIRIANO

Simone do Nascimento da Costa

RESUMO

O trabalho intitulado “Contribuições à relação professor e aluno na EAD: uma reflexão à luz do pensamento freiriano” propõe uma análise do processo de dialogicidade entre professor e aluno na EAD, considerando a diversidade cultural existente, a partir do pensamento de Paulo Freire, tendo como propósito subsidiar os educadores ingressantes nessa modalidade quanto ao processo didático-pedagógico que necessita ser desenvolvido com os alunos que optam por estudar a distância. Pressupondo que a questão de “aproximação” se dá na interação com o aluno, o artigo tem como proposta apresentar como os fóruns temáticos de interação entre aluno e professor refletem o processo dialógico na modalidade, e ao mesmo tempo, o quanto a distância geográfica diminui, na medida em que as interações passam a reconhecer diferentes culturas que se percebem enquanto participantes do mesmo ato de educar. É possível considerar que o aprendizado se perfaz em um processo horizontalizado, pois apesar das diferenças culturais estabelecidas, reconhece-se a necessidade da troca de vivências e experiências com o outro, na qual o professor tem um papel diferenciado no processo de ensino-aprendizagem sendo mediador de uma educação que se faz baseada na dialogicidade. O objeto de pesquisa será a modalidade a distância, e respectivamente, os fóruns temáticos determinados por experiências específicas de curso tecnólogo no contexto da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, localizada na Região do ABC Paulista, Grande São Paulo. O método utilizado foi a pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, partindo do pressuposto que serão identificados aspectos que determinam a relação professor e aluno na EAD, ao mesmo tempo em que serão apresentadas as possibilidades de contribuição embasadas no pensamento freiriano. Por fim, a partir dos resultados obtidos neste artigo, objetiva-se a instauração de boas práticas no contexto de outras instituições que optam por essa modalidade.

Palavras-chave: Educação a distância; Relação professor e aluno; Pensamento freiriano; Dialogicidade.

INTRODUÇÃO

Considerando que o objeto de pesquisa será a modalidade a distância, determinado por experiências específicas de curso tecnólogo no contexto da UMESP, o problema de pesquisa, que irá conceber todo o desenvolvimento e estruturação do trabalho, tem a seguinte questão:

– É possível estabelecer a relação dialógica proposta por Freire na EAD, considerando a multiculturalidade e o processo de interação com o aluno?

De acordo com a questão formulada, adoto a hipótese de que existe uma relação de horizontalidade entre professor e aluno na EAD, pois além de se reconhecer a figura do professor, o processo didático-pedagógico ocorre numa relação de transparência e planejamento entre todos os agentes do processo. Cabe estabelecer que essa interação com o aluno inclui os meios e materiais disponibilizados, a troca de mensagens entre professor e aluno no ambiente virtual de aprendizagem (processo dialógico), e deve incorporar as diferentes regiões em que esse aluno se encontra (multiculturalidade). Compreendo assim que o resultado da pesquisa responde ao sentido de uma “educação sem distância”, que deve ser proposto em cada ferramenta disponibilizada ao aluno e nos meios pelos quais o professor tem a oportunidade de criar um processo dialógico com o mesmo. Pondero também que a simples elaboração de uma atividade deve levar em consideração todo o contexto EAD, incluso nesse caso, as respectivas características dos alunos que compõem a modalidade e que serão desafiados à reflexão sobre determinada temática. Nesse aspecto, ressalto ainda que, por meio das tecnologias de comunicação e informação (TIC’s), o aluno tem a possibilidade de se comunicar diretamente com a instituição e com o professor, o que determina a ruptura do modelo bancário apresentado por Freire.

Segundo Freire (2005, p. 65-66), a concepção bancária de educação acaba sendo um instrumento de opressão quando se percebe que na relação educador-educando o que predomina é a narração de conteúdos e a fala da realidade como algo estático, sem a preocupação com a dimensão concreta.

Nesse contexto, para Freire (2005, p. 67) “na visão “bancária” da educação, o “saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Cabe ressaltar que essa visão bancária proposta por Freire (2005, p. 69-70) estimula a ingenuidade do educando e não sua criticidade, na medida em que ele não é orientado no sentido da conscientização.

A partir da reflexão a respeito da concepção bancária, não é possível estabelecer relação com a EAD, principalmente porque o aluno deve ser reconhecido em sua realidade, partindo do princípio que, além das características pessoais e culturais, existem aquelas que o movem em sociedade. Além disso, na modalidade a distância os alunos são estimulados ao pensar, partindo do princípio que são reconhecidos enquanto sujeitos do processo.

Considerando a realidade do aluno que faz a opção pela modalidade EAD, decorrente da falta de tempo para frequentar aulas presenciais todos os dias, custo acessível, e dinâmica do ensino mais flexível que a modalidade propõe; não é possível preparar atividades que apenas o levem à realização de leituras, mas que equiparadas às leituras o façam refletir e organizar seu senso crítico frente às situações que serão propostas em suas carreiras. Nesse caso, o professor deve realizar seus planejamentos e atividades como meio de diálogo com o aluno, convidando-o a descoberta e redescoberta do conhecimento. Um conhecimento que deve ultrapassar os limites do simples saber, e que transcenda as possibilidades de análise, pesquisa e o enfrentamento de situações práticas que são colocadas no dia a dia de qualquer profissional. Além disso, no momento em que o aluno interage com o docente, deve ser criado um processo dialógico no qual todos, dentro de determinado contexto, possam criar um novo meio de educação, onde o princípio básico é o de aprender educando e de educar aprendendo.

Diante do que é apresentado, o objetivo geral do artigo é investigar, a partir do pensamento de Paulo Freire, a possibilidade da relação dialógica na educação a distância, considerando o processo multicultural e a interação entre professor e aluno, sob a ótica de um curso tecnólogo no contexto da UMESP.

Esta pesquisa é relevante no âmbito dos cursos tecnólogos, modalidade a distância, em universidades brasileiras, pois tem a finalidade de contribuir com instituições e educadores com o objetivo de subsidiá-los quanto aos aspectos multiculturais e dialógicos que norteiam as tratativas professor e aluno no contexto EAD. Além disso, este artigo propõe uma reflexão das práticas existentes na universidade pesquisada como meio de enriquecer o processo didático-pedagógico, considerando o espaço potencial que a dialogicidade e a relação dialógica instauram na ruptura com o modelo bancário citado por Freire.

Um dos aspectos importantes no desenvolvimento deste artigo pressupõe a contextualização de como é possível integrar o papel do pro-

fessor e do aluno na modalidade a distância, considerando a diversidade cultural que acompanha esse ambiente de aprendizagem. Pressupondo que a questão de “aproximação” se dá na interação com o aluno, o artigo tem como proposta apresentar como os fóruns temáticos de interação entre aluno e professor refletem o processo dialógico na modalidade e, ao mesmo tempo, o quanto essa distância geográfica diminui, na medida em que as interações passam a reconhecer diferentes culturas, mas se percebem participantes do mesmo ato de educar, ou seja, o aprendizado acaba por representar uma via de mão dupla, pois, apesar das diferenças culturais estabelecidas, reconhece-se a necessidade da troca de vivências e experiências do outro.

O tema deste artigo tem importância no contexto das instituições que trabalham com a educação a distância, quando se percebe o processo em que o conhecimento acaba sendo construído, na medida em que a troca de experiências e vivências reconhece um processo de interação contínuo, mas também explicita o “debate” e a “discussão” de questões ou apontamentos que nem sempre são consensuais. Aliás, a grande riqueza do diálogo está presente nos diferentes posicionamentos e no entendimento de que a interação só acontece quando o direito à expressão de opinião é respeitado. É aí que a dialogicidade se manifesta, pois o princípio de educar passa a ser a construção do diálogo entre os pares por meio de uma educação que potencializa a formação do sujeito ético, mas que também reconhece as suas diferentes dimensões.

A EAD NA UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO

De acordo com Sathler e Azevedo (2009, p. 145), e a fim de apresentar o espaço da EAD no contexto da UMESp, é importante ressaltar que a Instituição marca um novo capítulo, quando caracterizada por seus valores éticos cristãos, qualidade de ensino e inserção na vida em comunidade, em especial na região do ABC Paulista, insere-se no contexto da modalidade a distância em um cenário com atuação a nível nacional e internacional. Segundo os autores (p. 146), a sedimentação da cultura necessária para o avanço da oferta de cursos e capacitação na modalidade a distância entre docentes e funcionários iniciou no período em que foi criado o Grupo de Trabalho de Educação a Distância, reconhecendo que esse processo aconteceu de forma gradual e que, com a criação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), iniciava-se também a capacitação docente, com ofertas de cursos de extensão à comunidade acadêmica.

Conforme aponta, Sathler e Azevedo (2009, p. 148), com o credenciamento nacional para oferecimento dos cursos de graduação a distância em 2006, a UMESP passou a oferecer cursos de graduação, sendo que a partir do primeiro semestre de 2007 já atuava em território nacional.

Nesse contexto, e segundo Sathler e Azevedo (2009, p. 149-150), a UMESP reconhece na EAD uma nova possibilidade educacional, partindo do princípio que a modalidade exige um trabalho multidisciplinar, ao mesmo tempo em que reconhece uma aprendizagem colaborativa e mediada por um processo transformador do ato de educar.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM SEU CENÁRIO DE EVOLUÇÃO

Segundo Moran (2009, p. 19), no Brasil, o ensino superior a distância teve o seu reconhecimento por meio da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, considerando que anteriormente esse tipo de ensino só era oferecido no ensino técnico e de jovens e adultos.

De acordo com Castro (2008, p. 11, 16-17), e levando em consideração o cenário brasileiro, em poucos anos a educação a distância se tornou uma realidade no ensino superior, partindo do princípio que age como um processo de democratização da educação, principalmente porque muitas pessoas não conseguem frequentar um curso presencial devido às jornadas de trabalho incompatíveis com os horários de início das aulas, distância da IES mais próxima e o custo inacessível para boa parte da população.

Considerando a inacessibilidade da população a grandes extensões territoriais e a falta de oportunidade ao acesso de tecnologias e, conseqüentemente, do ensino mediado pela tecnologia, Azevedo e Souza (2010) apresentam que a educação a distância se encontra em processo de evolução e nesse contexto, a modalidade é vista com capacidade para atingir uma grande extensão territorial, além de proporcionar a inclusão digital e o envolvimento de jovens.

Vale ressaltar que, conforme aponta Pansarelli (2008, p. 122-123), a virtualização do espaço na EAD representa também a possibilidade de todos os seus participantes atuarem em tempos distintos, obedecendo obviamente aos limites de início e fim das atividades. Nesse caso, e segundo o que aponta Aretio (2006, p. 34), a aprendizagem a distância concede maior autonomia ao aluno, pois é ele quem direciona o seu aprendizado, dada a importância que ele atribui ou não aos seus estudos.

Sathler et al. (2008, p. 7) apontam que “a crescente produção acadêmica sobre Educação à distância (EAD) revela o que muitos já previam, a saber, a influência indubitável que esta ferramenta teria sobre o sistema educacional como um todo”. Para entender a importância da Educação a Distância, é fundamental recorrer às vantagens que depreendem esse sistema de ensino, inclusive apontadas por Azevedo (2009), onde, entre vários aspectos apontados, institui-se que entre as potencialidades da modalidade em questão viabiliza-se um ensino de qualidade a um extenso universo humano, no qual o aluno é o principal responsável por seu aprendizado, visto que o processo de conhecimento decorre de sua proatividade na busca de conhecimento enquanto agente de um processo pedagógico que propõe a construção do saber.

Além disso, fica claro que Azevedo (2009) retoma a questão de que a educação a distância precisa de amparo sem restrições, pois a realidade educacional só irá dar passos largos de mudança quando não se desperdiçar tempo com reformas e contrarreformas, Leis de Diretrizes e Bases inconsequentes, entre outros, que apenas aceleram a desvalorização da educação e de seus atores.

Nesse contexto, cabe salientar que a qualidade pedagógico-formativa depende dos atores envolvidos nesse processo (a equipe de assessoria pedagógica, a equipe de apoio técnico-pedagógico, os monitores dos polos de apoio presencial, os professores temáticos, os professores auxiliares, os coordenadores de curso e os próprios alunos) e seu respectivo envolvimento com a educação e a tecnologia, sendo que tanto a preparação quanto a formação do docente, bem como a interação com o aluno, são fatores determinantes no alcance de resultados positivos nessa modalidade.

Mesmo diante do avanço das tecnologias no meio educacional, Sathler (2008, p. 48) enfatiza que a tecnologia não irá substituir o professor, em contrapartida, esse agente se torna ainda mais essencial quando se percebe que o aperfeiçoamento na utilização dessas ferramentas fortalece possibilidades práticas no contexto da educação a distância.

Sathler (2008, p. 55) ainda contribui quando enfatiza que um dos papéis fundamentais do docente está atrelado à colaboração com o discente, partindo do pressuposto de que esses alunos devem transformar toda essa informação disponível na internet em conhecimento, principalmente porque é por meio dele que existe a possibilidade de transformação das comunidades com as quais convivem, e de cada indivíduo enquanto sujeito desse processo.

Vale ressaltar que a educação a distância ainda desperta especulações entre docentes e discentes, conforme bem apontado por Azevedo e Souza (2010); pois de um lado se encontram as potencialidades de uma educação inclusiva e que proporciona o acesso ao mundo do trabalho; e de outro lado, as incertezas que cerceiam o processo de construção da modalidade e que despertam a preocupação de várias instituições quanto ao fato de não transformar um novo processo educacional em um mercantilismo, cuja força propulsora tenha como principal preocupação angariar quantidade de alunos, sem se preocupar com a qualidade do que está sendo oferecido.

Nesse contexto, e conforme ressalta Freire (1996, p. 111), a educação só seria neutra se não houvesse discordância entre as pessoas com relação a sua vida individual, social, seu estilo político e os valores assumidos. Por isso que Freire (1996, p. 110) afirma que “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”. Nesse caso, e conforme ressalta o autor, a politicidade da educação está fundamentada na compreensão de que o ser humano é um ser histórico, inacabado e ligado a interesses que prescrevem duas possibilidades: a de que ele se mantenha fiel à eticidade ou que seja passível de transgredi-la.

Segundo Azevedo e Souza (2010), o grande desafio está proposto na democratização dessa modalidade de ensino que tem como princípio oferecer uma educação de qualidade, com uma proposta pedagógica que transforme e transponha o sentido da comunicação na relação professor e aluno e que seja mediado pela tecnologia.

Nesse processo, cabe ao docente ter domínio das ferramentas que possibilitam a interação com os alunos e, além disso, conhecer e reconhecer as possibilidades de interação com os estudantes, no que diz respeito aos recursos e materiais didáticos que serão utilizados como meios propulsores à aprendizagem dos discentes. A capacitação nesse processo é fundamental, e uma das principais demandas na modalidade a distância, partindo do princípio que a tecnologia, a dinâmica do conhecimento, o direcionamento do processo pedagógico-formativo e a comunicação como forma de interação são expoentes estratégicos nessa modalidade de educação.

De acordo com Castro (2008, p. 19), na modalidade a distância o docente entra num processo de reaprendizagem, principalmente no que se refere a compreender que o processo de docência na EAD não é aquele que apenas viabiliza a transmissão de conteúdo ou o entendimento sobre

tecnologia, mas sim, a capacidade de construir conhecimento em uma sociedade em constantes mudanças.

Nesse contexto, Sathler et al. (2008, p. 9), nos convidam à reflexão quando apresentam que a EAD se intencionaliza quando faz um convite à revisão do olhar sobre a didática, principalmente porque nem sempre um professor renomado em pesquisas pode significar ser um bom docente na EAD. Como bem ressalta Azevedo (2008, p. 32), a EAD acontece como um desafio pedagógico para educadores e educandos, mas também para as instituições que assumem essa prática, principalmente porque se estabelece uma necessidade de investimento a um espaço que partilha o saber com todos os seus agentes.

Vignerón (2003, p. 20) enfatiza que na EAD os professores devem ser preparados para as ferramentas tecnológicas, e subsequentemente para as consequências pedagógicas que decorrem da utilização dessas tecnologias da informação e comunicação no processo formativo. Nesse caso, Vignerón (2003, p. 21) faz um alerta quando ressalta que a questão da docência na EAD não deve ser um ato isolado, pois a formação contínua do docente reflete diretamente na instituição, partindo do princípio que a busca de alternativas educacionais constrói novos caminhos para a educação a distância.

A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

No que se refere à relação professor e aluno, Aretio (2006, p. 31) apresenta que o processo de ensino-aprendizagem se dá pela relação direta na transmissão de informação, necessária enquanto potencializadora de conhecimento, desenvolvimento de capacidades e atitudes, principalmente reconhecidas nos sistemas a distância, em meio a uma relação síncrona de espaço e tempo.

Não há como deslindar a relação mútua reconhecida entre professor e aluno do pensamento freiriano, principalmente pelo sentido fundamental sobre a docência e a discência tão bem declarada quando apresenta que:

...quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996, p. 23).

Segundo o que Freire (1996, p. 37) aponta, diante dos desafios que nos foram propostos, o desejo de querer ensinar também espreitava a necessidade de nos disponibilizarmos ao novo, pois, segundo ele, o entendimento é coparticipado e enquanto educador sabe-se que a grande exigência se faz por meio da comunicabilidade entre professor e aluno.

Por isso, é tão importante alinhar nossa prática docente à inovação, compreendendo que devemos intervir no processo de ensino-aprendizagem como coautores de mudanças, de novas possibilidades do sentido de educar, que estabelecem, por si só, ações que mobilizam novos saberes e que ressignificam o sentido de experiência.

Evidente que nesse processo, um dos principais cuidados que o docente deve ter é o de alinhar a compreensão da vida social com as experiências e discursos. Nesse caso, e segundo o que aponta Freire (1996, p. 81), “se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro”.

Compreendemos que o conhecimento deve despertar o interesse do educando, na medida em que buscando este “novo”, ocorra um aprendizado contínuo e que desperte uma relação educativa da troca de experiências entre docente e aluno.

Segundo Freire (1996, p. 95), “a prática docente que não há sem a discente, é uma prática inteira”. Não é possível separar o ensino da ética na prática docente e discente, partindo do pressuposto que o princípio de convivência com os educandos prima pelo exercício do respeito, do direito à crítica e à dúvida, e do reconhecimento de responsabilidades.

Freire (2005, p. 90) enfatiza que a existência humana deve ser nutrida de palavras verdadeiras; essencialmente aquelas que podem transformar o mundo por meio da ação e reflexão.

Esse anúncio do refletir e agir contextualizados nas ideias de Freire (2005, p. 91) transforma a dialogicidade em um processo de consciência à necessidade de um mundo que pode e deve ser mais humanizado e com possibilidades de transformação.

Diante do que é exposto por Freire (2005, p. 91), não estamos falando de um simples processo de diálogo, mas daquele que por consequência cria e conquista uma forma de libertação dos homens. Partindo desse princípio, na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005, p. 92) nos convida à dialogicidade que se compromete com atos de liberdade.

O que faz muita diferença na carreira docente é a clareza de papéis que temos na prática educativa, pois conforme aponta Santos Neto (2004, p. 1), “quando o educador não tem clareza do projeto que defende, dificilmente consegue ser crítico, com consistência, diante de projetos que lhe são apresentados”. Dessa forma, Santos Neto (2004) em seu artigo “Filosofia e Prática Docente” nos alerta quanto a não reproduzirmos receitas de bolo, mas sim, consolidarmos uma postura crítica frente a novos desafios. É por meio desse novo sentido de educar que devemos transformar a nossa realidade, sendo agentes de um processo que visa construir e desconstruir a prática de ensinar, por meio do comprometimento com a prática docente.

Tratando de concepções afirmativas e refletindo no que Freire (2005, p. 92) aponta acerca do processo de dialogicidade como essência da educação, não é possível ocorrer um compromisso de diálogo quando se estabelecem relações de dominação. Segundo o que Freire (2005, p. 95) aponta, o diálogo deve alinhar-se à criticidade do pensar, pois é esse princípio de comunicação que instaura uma situação mediatizada pela prática de liberdade.

Segundo Freire (2005, p. 98-99), as ações repressivas manifestas pelas elites dominadoras estão presentes na educação enquanto “bancária”, pois coincidem com um processo de opressão que não respeita a prática educativa. Dessa forma, Freire (2005, p. 100-101) aponta que muitos educadores e políticos não são entendidos em decorrência de uma linguagem que os afasta da situação concreta em que vivem as pessoas, e nesse contexto faz um alerta à importância de conhecer as condições estruturais do pensar e da linguagem do povo, para que se estabeleça um diálogo com referências à realidade de todos aqueles envolvidos nesse processo.

É essa prática educativa que nos convida ininterruptamente ao exercício do saber, cujo ponto inicial se dá pelo conhecimento que possuímos e a forma como o utilizamos, lembrando que é a ruptura de processos que reprimem a aprendizagem que nos leva à verdadeira essência do que significa educar com obstinação pelo movimento do saber.

A multiculturalidade presente na EAD também vem reforçar o enriquecimento do ato de educar, principalmente quando se percebe que a identidade cultural dos alunos é percebida nos fóruns e relatos de experiências apresentados, demonstrando conseqüentemente que o processo de aprendizagem não acontece de forma engessada. Por isso, as discussões e debates propostos são extremamente importantes, na medida em que

viabilizam a construção do conhecimento alicerçado ao saber que se socializa pela interação e compreensão do processo participativo e de leitura crítica da realidade proposto pela EAD.

Como salienta Freire (1996, p. 39), “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Estamos diante de um processo de formação contínuo e ininterrupto que nos convida a todo o momento a novos processos decisórios e que concretizam novas experiências educativas e profundamente ligadas à construção do saber.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 102), e levando em consideração a sociedade da informação e do conhecimento mediada pelo papel do professor na universidade, é necessário operar essa gama de informações que nos é disponibilizada, para que por meio delas possamos chegar ao conhecimento.

Esse processo de mediação, proposto por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 103), nos faz refletir a respeito da importância do processo de construção do conhecimento no qual as ações docentes devem estar equiparadas com os saberes que vão sendo apontados de forma multifacetada e que preconizam a necessidade iminente de considerar o ensino como um processo que se consolida, na medida em que desenvolve um princípio de investigação que cria e recria situações de aprendizagem.

Weffort (2005, p. 5), em suas reflexões sobre a Pedagogia da Liberdade da obra *Educação como prática da liberdade* de Paulo Freire, relata justamente a visão de liberdade proposta por Freire, enquanto sentido a uma prática educativa que só alcança efetividade e eficácia na medida em que os educandos têm participação livre e crítica.

Nesse contexto, Freire (1980, p. 39-40) contextualiza a sociedade brasileira em transição, em meio à pluralidade nas relações do homem com o mundo, principalmente porque o indivíduo responde aos múltiplos desafios que lhes são colocados. Segundo o autor, são essas relações que vão dinamizando o mundo e dominando a realidade em que o homem vive, principalmente porque nesse caso não existe permissividade à imobilidade e sim um espaço em que se cria, recria e decide novos contextos e épocas.

Segundo Freire (1980, p. 46), estamos diante de um tempo de trânsito, alentados por mudanças que implicam desenfrear de uma sociedade que procura por temas emergentes e novas tarefas. Fazendo um paralelo ao que Freire relata nessa obra, é possível ressaltar que vivemos este tempo de mudanças no contexto educacional hoje, decorrente, principalmente, do dinamismo da educação, novas modalidades e rupturas

que sobrepujam a realidade de um modelo educacional que só tende a crescer, bem como instaurar novas práticas.

METODOLOGIA

O método de pesquisa é qualitativo e identificado enquanto exploratório, bibliográfico e documental, partindo do pressuposto que serão identificados aspectos dialógicos e multiculturais que determinam a relação professor e aluno na EAD, ao mesmo tempo em que serão investigadas as possibilidades de contribuição embasadas no pensamento freiriano. O objeto de estudo foram os fóruns temáticos dos últimos dois anos em curso tecnólogo no contexto da UMESP, como meio de explicitar se a dialogicidade explicitada por Freire ocorre também no ensino a distância.

Segundo Vieira (2006, p. 15), a versão qualitativa garante a riqueza dos dados, principalmente porque é possível explorar contradições e paradoxos, e também enfatizar os autores que defendem certas posições. Além disso, o autor estabelece que esse tipo de pesquisa tem a possibilidade de oferecer descrições ricas e fundamentadas, fazendo que o pesquisador possa avançar em relação às concepções iniciais, tendo como resultado, por exemplo, a revisão de determinada estrutura teórica.

Gil (2010, p. 29) contextualiza que a pesquisa bibliográfica é elaborada por meio de material anteriormente publicado, e praticamente em toda pesquisa acadêmica existe um momento dedicado à revisão bibliográfica, cujo propósito é fornecer fundamentação teórica ao trabalho e de identificar em que estágio do conhecimento determinada temática está atrelada. Segundo o autor, uma das principais vantagens desse tipo de pesquisa é determinada pela possibilidade de se atingir uma extensa gama de fenômenos decorrentes do tema proposto; contudo, é necessário que cada pesquisador se assegure das condições em que os dados são obtidos, para que cada informação possa ser analisada com a devida profundidade e seriedade, possibilitando, assim, que incoerências ou contradições sejam percebidas na literatura.

No que se refere à pesquisa exploratória e segundo o que relata Gil (2010, p. 27), o objetivo está atrelado a proporcionar maior familiaridade com o problema, considerando os vários aspectos a fato ou fenômeno estudado. Já, no que diz respeito à pesquisa documental, o autor esclarece que a mesma é utilizada em praticamente todas as ciências sociais e se vale de documentos elaborados com finalidades diversas.

AVALIANDO OS FÓRUNS TEMÁTICOS COM A QUESTÃO DA MULTICULTURALIDADE E DA DIALOGICIDADE NA EAD

Nesta pesquisa, foram avaliados os fóruns com proposta à reflexão e ao debate acerca das temáticas abordadas em teleaula, bem como o feedback dos próprios alunos à condução e conhecimento do professor à temática ministrada. Foram realizados alguns recortes dessas interações, com o objetivo de simplificar o contexto a ser analisado, compreendendo que as interações adiante esclarecem a questão da dialogicidade e da multiculturalidade presente na EAD. Os recortes apresentados estão disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem de curso tecnólogo no contexto da UMESp.

Cabe ressaltar que, de acordo com o Manual do Ambiente Virtual de Aprendizagem para Alunos proposto pela UMESp, o fórum é um espaço de debate e discussão onde o aluno e o professor podem postar suas reflexões sobre determinada temática, compreendendo que essas interações poderão ser lidas por todos, ocasionando a possibilidade de réplicas e tréplicas ao assunto discutido. Nesse caso, existem duas possibilidades: os fóruns interpolos, nos quais as discussões podem ser vistas e respondidas por todos os alunos do curso e entrepolos, quando apenas o próprio polo pode visualizar as contribuições e respostas entre aluno e professor.

Exemplo 1 – Interação Interpolos com o professor

Fórum: Aprendizagem Organizacional e a Quinta Disciplina de Peter Senge (Curso Tecnólogo, 2º. semestre de 2009 no contexto da UMESp). Observação: Nesta interação é possível evidenciar o diálogo de alunos de diferentes regiões do Brasil com o professor.

Mensagem da professora para iniciar a interação e discussão com os alunos	Respostas dos alunos
<p>Oi pessoal, Qual a contribuição da explicação do Peter Senge a respeito das cinco disciplinas para o processo de aprendizagem organizacional?</p>	<p>Aluno L (Polo Fortaleza): Acredito que toda contribuição é válida principalmente em se tratando de um profissional respeitado e experiente. As disciplinas e teorias nos ajudam como uma bússola, podemos assim ter uma base de informações para que possamos colocar em prática, claro que dentro da realidade de cada um e da cultura organizacional de cada instituição.</p>
<p>Professora: Pessoal, fico feliz por vários de vocês terem entrado no fórum e apresentado suas opiniões! A principal contribuição de Peter Senge analisando as cinco disciplinas é sua pesquisa sobre características da cultura organizacional que facilita à organização aprender. Ou seja, quando apresenta as cinco disciplinas, refere-se a características da cultura da organização relacionadas a valores, hábitos, formas de relacionamento intra e intergrupais que se existem facilitarão o processo de aprendizagem da empresa.</p>	<p>Aluna A (Polo Campinas): Professora, boa tarde. A contribuição é de fundamental importância, pois apresenta para a empresa os formatos de adequação para que ela se aperfeiçoe cada vez mais, buscando a excelência no seu trabalho.</p>
	<p>Aluna C (Polo Macaé) A explicação é essencial, pois nos ajuda a entender, compreender e contribuir para a formação da nossa concepção de aprendizagem organizacional. E ainda disponibiliza para as empresas as formas e maneiras de aperfeiçoamento para desenvolver e obter um trabalho e resultado cada vez mais satisfatório e eficaz.</p>
	<p>Aluna R (Polo Mauá): Peter Senge chama-nos a atenção para a necessidade de pensar a organização de uma forma complexa e não linear. Os modelos mais tradicionais entendem a organização como um conjunto de relações lineares de causa e efeito onde a estratégia aparece sem considerar as relações complexas entre os diversos atores e baseando-se num esquema mental tradicional.</p>
	<p>Aluna E (Polo Fortaleza): Peter Senge, na verdade, é uma figura de extrema relevância na seara do processo de aprendizagem organizacional. Sua tese desenvolvida sobre as cinco disciplinas é, até hoje, uma referência para outros estudos sobre o tema. A contribuição é evidente, a abordagem da Maestria pessoal, dos modelos mentais, da visão compartilhada, da aprendizagem em equipe e do pensamento sistêmico são canais ainda atuais, são alicerces para o desenvolvimento de qualquer estudo de aprendizagem, visto que tratam-se de princípios norteadores, caracteres basilares do tema.</p>
	<p>Aluna E (Polo Recife): Do meu ponto de vista, achei a explicação fundamental, pois além de contribuir para nosso aperfeiçoamento no ato de aprender, nos ajuda a ter uma visão do que é ser eficiente. Excepcional!!!</p>

Quadro 1 – elaborado pela autora, de acordo com documento digital disponível em Ambiente Virtual de Aprendizagem (2º. semestre de 2009).

O quadro 1 apresenta uma reflexão proposta pela professora, incitando o diálogo entre os alunos de diferentes polos. É possível perceber que os alunos reconhecem a importância do debate proposto, na medida em que podem compreender como as organizações lidam atualmente com a questão da aprendizagem em seus contextos.

Exemplo 2 – Interação entre alunos do mesmo polo e professor

Fórum: Introdução à visão de gestão empresarial (Curso Tecnólogo, 1º. semestre de 2010 no contexto da UMESP – Ex.: Polo Campinas). Tópico de discussão: Qual o seu diferencial?

Mensagem do aluno	Resposta do Professor
<p>Aluno A (Polo Campinas) Prezados colegas, Me permitam divagar um pouco no tema: me lembro de um curso de empreendedorismo que fiz ainda na década de 90. A professora se chamava Miriam e era uma mulher de meia-idade que transmitia uma confiança muito grande ao grupo. Naquele momento ela disse que o produto ou serviço que uma empresa coloca no mercado não é o mais importante. Segundo ela, desde que esse produto ou serviço seja útil no mercado, pode ser qualquer coisa desde que revolucione. O que ela queria dizer é que empresas abrem e fecham todos os dias. Muitas dão certo e muitas quebram, mesmo sendo elas do mesmo ramo. Portanto não é o ramo que determina quem cresce ou quem fecha, mas sim a mentalidade da empresa. Um produto revolucionário ajuda muito, mas até hoje vemos empresas que, bem administradas, crescem mesmo tendo como produto ou serviço algo "normal" enquanto outras, inovadoras, mas mal administradas, aumentando o índice de mortalidade. Uma empresa, com bom ambiente interno, com boa equipe, com pessoas apaixonadas pelo que fazem, normalmente consegue mais resultados do que as outras que não se preocupam tanto com isso. Essa característica se reflete no atendimento e esse passa a ser o diferencial.</p> <p>ALUNO B (Polo Campinas) responde: Seu pensamento é muito interessante! O que sua professora de empreendedorismo, quis que os alunos compreendessem, é nada além do legado deixado por Peter Senge! Que cá entre nós, deveria ser obrigatória a leitura no semestre. (...) No fundo, somos todos aprendizes. Não é preciso ensinar uma criança a aprender. Elas são intrinsecamente curiosas, excelentes aprendizes, que aprendem a andar, falar e viver por conta própria. (...) Aprender não só faz parte da natureza humana (...) – nós adoramos aprender (...)</p>	<p>Olá Alunos A e B, Boa discussão a de vocês, hein? Aluno A, seu texto revela um pouco do seu perfil que possivelmente é o de uma pessoa idealista. O mundo necessita de pessoas com ideais, isto é muito bom. A transição econômica verificada em fins dos anos oitenta e que repercute ainda hoje, sob o fundamento da Globalização, não deixa dúvidas quanto à importância da qualidade da gestão e dos serviços prestados pelas empresas. As empresas que fecham, vivem o processo muitas vezes por falta de adequação a estes tempos de alta exigência quanto a qualidade de produtos, serviços e retorno à comunidade. Trabalhar com produtos convencionais nunca foi um problema, a questão é a forma como se trabalha com tais produtos, Você concorda? Concordo totalmente com vocês quanto à questão de um bom ambiente, aquele que inspira e motiva... Papel, que tenho certeza vocês desempenharão muito bem. Muito legal, prezado!!! Ah!!! Belíssima contribuição da Aluna B citando Peter Senge. É isso!</p>

Mensagem do aluno	Resposta do Professor
<p>A verdadeira aprendizagem chega ao coração do que significa ser humano. Pela aprendizagem, nos recriamos. Por meio da aprendizagem tornamo-nos capazes de fazer algo que nunca fomos capazes de fazer. Pela aprendizagem percebemos novamente o mundo e nossa relação com ele. Pela aprendizagem ampliamos nossa capacidade de criar, de fazer parte do processo gerativo da vida. Existe dentro de nós uma intensa sede para este tipo de aprendizagem. É, nas palavras de Bill O'Brien, da Hanover Insurance, tão fundamental para o ser humano quanto o desejo sexual. (Fonte: Peter Senge em A Quinta Disciplina – Ed. Best Seller, p. 38 a 45.)</p>	

Quadro 2 – elaborado pela autora, de acordo com documento digital disponível em Ambiente Virtual de Aprendizagem (1º. semestre de 2010).

O quadro 2 apresenta um debate iniciado por alunos do mesmo polo com a intervenção do professor, que constrói o diálogo com ambos. Nesse caso, um dos alunos enriquece a discussão com um relato de experiência, o que dinamiza ainda mais a interação com o professor.

Exemplo 3 – Interação interpolos (todos os alunos do curso visualizam a discussão).

Fórum com respostas às perguntas sobre a temática “Teorias da Administração (Curso Tecnólogo, 2º. semestre de 2010 no contexto da UMESp).

Mensagem do professor	Perguntas dos alunos
<p>Professora: Oi pessoal, gostei bastante da participação das alunas e alunos na teleaula, foram várias perguntas de diferentes polos o que me deixou muito feliz com a receptividade e interesse. Vamos às respostas:</p> <p>Resposta: Sim, Aluno J, os pressupostos sobre organização, especialização, divisão do trabalho, estrutura são utilizados até hoje pelos gestores das organizações. Na verdade, algumas verdades que eles afirmaram tornaram-se paradigmas científicos que ainda são aceitos por todos os teóricos do campo da administração. As duas teorias se completam desde o início das pesquisas, tanto que Taylor e Fayol são os representantes da Escola Clássica de Organização.</p> <p>Resposta: Sim, aluno W, Fayol e Taylor são um ponto de partida para a pesquisa sobre Administração e uma base para os Administradores que administram as empresas.</p> <p>Resposta: Talvez Aluno A, como se o trabalho fosse apenas aquele físico e ruim. Essa sensação é fruto dessa discriminação entre “os que fazem” e “os que pensam”. Mas, aqui no Brasil, também tem a ver com nossa história, na qual os colonizadores (portugueses, espanhóis e depois seus descendentes na época do Império não trabalhavam manualmente isso ficava para os escravos. Então faz parte da nossa cultura. Outra frase que fala muito dessa divisão é “quem pode manda e quem é inteligente obedece”.</p> <p>Resposta: Claro, aluno H, essa visão está totalmente inserida no contexto histórico em que surgiu, mas Taylor e Fayol poderiam ter feito essa análise, mais completa, mas não o fizeram e foram bastante criticados por isso.</p>	<p>Polo Mauá – Aluno J – Pergunta: Atualmente, podemos afirmar que as teorias de Taylor e Fayol se fundiram? – Elas são usadas na administração moderna?</p> <p>Polo Imperatriz – Aluno W – Pergunta: Os administradores hoje devem muito ao Fayol e ao Taylor?</p> <p>Polo Campinas – Aluno A – Pergunta: É devido a esta divisão entre “pensar” (trabalho intelectual) e executar (trabalho físico) que se criou a sensação de que quem administra “não trabalha”?</p> <p>Polo Imperatriz – Aluno H – Pergunta: Quando se fala no conceito de <i>Homo Economicus</i>, é preciso levar em conta o período que Taylor e Fayol viveram, pois as pessoas tinham péssimas condições de trabalho, longas jornadas etc. Então se as pessoas não trabalhassem somente por um salário, que também era precário, pelo que mais trabalhariam?</p>

Quadro 3 – elaborado pela autora, de acordo com documento digital disponível em Ambiente Virtual de Aprendizagem (2º. semestre de 2010).

O quadro 3 apresenta a utilização do fórum enquanto instrumento de resposta ao aluno referente às suas dúvidas. Os alunos de diferentes polos postam suas dúvidas no fórum e o professor apresenta as respostas, incentivando os mesmos à discussão e ao debate. Esse tipo de configuração no fórum é extremamente importante, pois permite que alunos de diferentes polos conheçam a dúvida de seus colegas e adquiram ainda mais conhecimento. Da mesma forma, dúvidas que são de outros colegas podem ser as suas e o espaço acaba contribuindo para a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Exemplo 4 – Interação interpolos (todos os alunos do curso visualizam a discussão)

Fórum sobre feedback dos alunos referente à teleaula sobre relações trabalhistas (Curso Tecnólogo, 1º. semestre de 2011 no contexto da UMESP). Tópico de discussão: A aula foi excelente!

Interação dos alunos	Resposta do professor
<p>Aluno L (Polo Perus) – Professor, Gosto muito dos vídeos que utiliza nas aulas, isso faz com que fique gravada as informações na memória. Sem dúvida se utilizar mais vídeos, teremos melhores resultados nas avaliações.</p>	<p>Que bom que gostaram pessoal! Tomara que a próxima seja do agrado de vocês. Obrigado pelas palavras de todos!</p>
<p>Aluno A (Polo Campinas) – Prezado Prof. Eu gostaria de manifestar concordando plenamente com o colega acima, a sua aula é sempre muito tranquila e bem elaborada. Transforma um tema chato em algo muito legal de se discutir. Parabéns pela habilidade de se comunicar.</p>	<p>Um abraço</p>
<p>Aluna P (Polo Mauá) – Tenho que concordar com os meus colegas. As aulas do Professor são sempre muito dinâmicas e de fácil entendimento. Muito profissional, acima de tudo. Parabéns, professor.</p>	
<p>Aluno W (Polo Presidente Prudente) – Bom, aqui estou eu também para concordar plenamente com os colegas...</p>	
<p>Professor, parabéns mesmo, conseguiu fazer com que esse assunto sobre leis (que geralmente tem sido ensinado de forma tradicionalista e cansativa), o senhor consegue de forma totalmente dinâmica e agradável transferir conhecimento legal! Parabéns!</p>	
<p>Aluno M (Polo Mauá) – De fato, quando se fala em leis, é realmente muito cansativo. Sem dúvida, na última teleaula o professor consegue de forma bastante dinâmica com exemplos de vídeo fazer com que se torne menos maçante. Gostaria também de parabenizar pela atuação diferenciada com a matéria em questão.</p>	
<p>Aluna D (Polo Mauá) – Vamos aproveitar para ELOGIAR, pois criticar é uma constante em nossas vidas, devemos mudar e aprender a AGRADECER. Este gesto estimula, ajuda os que são menos favorecidos a crescer e ter um exemplo a seguir. Obrigado por ter preparado esta aula que foi muito bem compreendida por muitos e tenho certeza que foi preparada com muito carinho, pois tudo que é feito com muito amor é bem aceito entre nós, um público tão diversificado cada um com uma exigência sempre em busca de perfeições. Professor, PARABÉNS sua forma de explicar é simplesmente maravilhosa, você fala a língua que precisamos ouvir para entender. Continue assim ILUMINADO nas horas em que prepara as aulas e também em todas as horas de sua vida. Até a próxima aula</p>	

Quadro 4 – elaborado pela autora, de acordo com documento digital disponível em Ambiente Virtual de Aprendizagem (1º. semestre de 2011).

O quadro 4 apresenta o feedback dos alunos à aula ministrada, explicitando que a dinâmica e condução da aula são fatores de extrema importância na modalidade a distância. Além disso, o cuidado do docente com a preparação da aula demonstra o comprometimento da Instituição com a qualidade do ensino que se pretende oferecer, lembrando que o retorno positivo ao professor estende-se a todos aqueles que compõem o processo, partindo do princípio que atuam de forma colaborativa.

Considerando os quadros apresentados, cujos recortes enfatizam a importância da dialogicidade e o reconhecimento do aluno no contexto multicultural presente na EAD, Freire (1980, p. 61-62) contextualiza a importância do diálogo quando apresenta que em uma sociedade dinâmica e em fase de transição não é possível conceber uma educação que leve o homem a uma posição quietista, mas aquela que o leve à consciência da transitividade que o faz ouvir, perguntar e investigar, e que nutre a possibilidade de ser crítico, considerando a flexibilidade e, conseqüentemente uma nova postura.

Nesse contexto, é possível comprovar o que Freire (1980, p. 93) já concebia; a ideia de uma educação que levasse o homem a uma nova postura, considerando o seu tempo e espaço; identificando a necessidade da pesquisa; da educação enquanto oportunidade do descobrir e da vitalidade que promove a transformação de ideias em novas combinações.

Freire (1980, p. 93-94) corrobora com a hipótese apresentada por este artigo em relação ao processo dialógico e multicultural na EAD, quando apresenta que a educação teria que perfazer um caminho de constante mudança de atitude, principalmente porque o ato educativo está atrelado à disposição democrática que envolve reafirmar uma educação incorporada de novos hábitos.

Essa educação incorporada de novos hábitos é percebida nos quadros apresentados (Quadro 1; Quadro 2, Quadro 3 e Quadro 4), pois mesmo diante do diálogo com alunos do mesmo polo é possível perceber que a construção do conhecimento reproduz a necessidade de reflexão sobre o que o "outro" argumenta, na medida em que o saber também se materializa através das experiências e práticas vivenciadas pelos pares em seus diversos contextos.

Tratando desses aspectos, Freire (1996, p. 81) apresenta que primeiramente, o educador precisa reconhecer a necessidade de realizar a leitura do mundo a partir dos grupos populares que dele fazem parte; no caso deste artigo, dispostos na figura do aluno em cada polo de apoio

presencial, para que somente depois possa se realizar a leitura da palavra, considerando que os grupos com os quais se trabalha precisam ser reconhecidos a partir de sua própria presença no mundo e de seu saber experiente, reconhecendo que não é possível impor qualquer saber como o único verdadeiro.

Para contextualizar que a EAD já pressupõe um novo processo pedagógico-formativo, é preciso reconhecer a realidade educacional em outros contextos, pois, conforme aponta Freire (1980, p. 96), o ato de educar foge à discussão criadora quando é realizado e mediado por imposições.

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 1980, p. 96).

Diante do que é delineado nessa citação de Freire (1980, p. 96), e considerando os exemplos de interação existentes nos fóruns apresentados e presentes nos quadros apresentados, é possível inferir que a EAD evidencia uma nova realidade integrando a prática de uma educação libertadora cujo debate de diversos temas compromete-se à busca do conhecimento por meio de uma postura participativa e consciente do ato de educar.

A EAD nessa relação professor e aluno vem reafirmar a importância de uma educação que organiza o pensamento e que colabora com a criticidade, pois, conforme apresenta Freire (1980, p. 49), uma sociedade em transição assume posições dinâmicas que correspondem a uma democratização fundamental. Na EAD, essa realidade desafiadora está presente no reconhecimento da relação de diálogo e, portanto, horizontal, do processo pedagógico-formativo da modalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da EAD e de acordo com os exemplos de interações apresentadas nos fóruns temáticos, é possível considerar que a prática educativa na modalidade contrapõe a ideia de modelo bancário na educação, principalmente por representar um momento de transitividade e reconhecimento de que o absolutismo nega o conhecimento que se faz por meio da reflexão e criticidade.

Por meio dos recortes nos fóruns apresentados (quadro 1; quadro 2; quadro 3 e quadro 4), constata-se a dinâmica existente no contexto EAD e a importância da condução da temática durante a teleaula (transmitida ao vivo) o que, por sua vez, determina o encurtamento da distância entre professor e aluno no ambiente virtual de aprendizagem e respectivamente, na relação entre esses sujeitos durante o decorrer do curso.

O professor e o aluno na EAD viabilizam a relação dialógica quando reconhecem o aprendizado enquanto possibilidade de ressignificar o conhecimento, na medida em que se partilham experiências considerando a multiculturalidade e dinâmica da modalidade.

Os fóruns temáticos corroboram com uma das reflexões propostas por Freire (1996, p. 48) a respeito da necessidade de construção do conhecimento porque levam o aluno a compreender a temática por intermédio do diálogo com o professor demonstrando ao mesmo tempo, a interação em um processo horizontalizado e a necessidade de reflexão crítica frente às discussões que são propostas. Há outras possibilidades de pesquisa para estudos relacionados à EAD, pois as mensagens individuais trocadas entre professores e alunos corroboram também com a prática da dialogicidade e o reconhecimento da realidade do aluno no contexto da modalidade a distância. O professor, por meio do diálogo, consegue identificar as particularidades de cada aluno, considerando nesse aspecto, a identidade cultural que ele assume e que o representa entre seus pares.

Como possibilidade de estudos futuros, sugere-se a análise da relação professor e aluno na EAD, considerando a necessidade de pesquisa existente nos contextos institucionais. Nesse caso, compreendendo que o educador, conforme aponta Freire (1996, p. 29), precisa se comprometer com o desenvolvimento da consciência crítica do educando, um estudo importante estaria atrelado a quanto esse aluno EAD se dispõe à pesquisa e o quanto essa modalidade, dada a quantidade de leituras propostas, corrobora com essa prática?

REFERÊNCIAS

ARETIO, L. G. *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación. 2006.

AZEVEDO, A. B. *Projetos pedagógicos em EAD: da concepção à prática diferenciada*. In: SATHLER, L.; JOSGRILBERG, F. B.; AZEVEDO, A. B. de (org.). *Educação à distância: uma trajetória colaborativa*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo. 2008. 167 p. Bibliografia. ISBN 9788578140199.

AZEVEDO, A. B. de; SOUZA, T. R. S. de. **Formação de professores em educação à distância: a experiência da Universidade Metodista de São Paulo.** Congresso Internacional de Educação Ponta Grossa – Paraná – Brasil. De 27 a 29 mai. 2010. Disponível em: <http://metodistasp.eduead.com.br/eduead/file.php/352/03.02.2011/Adriana/Adriana_Tais_Formacao_docente.pdf>. Acessado em 14 fev. 2011.

AZEVEDO, J. C. **Origens da educação universitária à distância no Brasil.** XV Congresso Internacional de Educação a Distância, Fortaleza-CE, setembro 2009. Disponível em: <http://metodistasp.eduead.com.br/eduead/file.php/352/03.02.2011/Adriana/20091001_-_origens_da_EAD_universitaria_Brasil.pdf>. Acessado em 14 fev. 2011.

CASTRO, C. P. de. **Fundamentos pedagógicos em EAD: a experiência da Universidade Metodista de São Paulo.** In: SATHLER, L.; JOSGRILBERG, F. B.; AZEVEDO, A. B. de (org.). Educação à distância: uma trajetória colaborativa. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo. 2008. 167 p. Bibliografia. ISBN 9788578140199.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 28. ed. 1980.

FREIRE, Paulo, (1996). **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 22. ed. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42. ed. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas. 2010.

MORAN, J. M. **O Ensino Superior a distância no Brasil. Educação & Linguagem.** Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo, v. 12, n. 19, jan./jun. 2009. p. 17-35.

PANSARELLI, D. **Filosofia do ensino a distância: reflexão a partir da prática.** In: SATHLER, L.; JOSGRILBERG, F. B.; AZEVEDO, A. B. de (org.). Educação à distância: uma trajetória colaborativa. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo. 2008. 167 p. Bibliografia. ISBN 9788578140199.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** Coordenação de Antonio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez. 2002, v. 1. 279 p. (Coleção docência em formação.) ISBN 85-249-0857-2.

SANTOS NETO, Elydio. **Filosofia e Prática Docente: fundamentos para a construção da concepção pedagógica e do projeto político pedagógico na escola.** 2004, Mimeo.

SATHLER, L.; **Educação e tecnologia: espaço de fortalecimento da atuação docente.** In: SATHLER, L.; JOSGRILBERG, F. B.; AZEVEDO, A. B. (org.). Educação a distância: uma trajetória colaborativa. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo. 2008. 167 p. Bibliografia. ISBN 9788578140199.

SATHLER, L.; AZEVEDO, A. B. **EAD na Universidade Metodista de São Paulo: das concepções às práticas pedagógicas. Educação & Linguagem.** Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo, v. 12, n. 19, jan./jun. 2009, p. 143-159.

SATHLER, L.; JOSGRILBERG, F. B.; AZEVEDO, A. B. (org.). **Educação a distância: uma trajetória colaborativa.** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo. 2008. 167 p. Bibliografia. ISBN 9788578140199.

UOL. Michaelis Dicionário On-Line. Ed. Melhoramentos. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acessado em 5 fev. 2011.

VIEIRA, M. M. F. **Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração**. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. Pesquisa qualitativa em administração. Rio de Janeiro: FGV. 2006.

VIGNERON, J. **Formação do docente em EAD**. In: PERROTTI, E. M. B.; VIGNERON, J. M. J. (org.). Novas tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências. São Bernardo do Campo: UESP. 2003. 199 p. ISBN 85-87589-23-7.

WEFFORT, F. C. **Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade**. In: FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. São Paulo, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 28. ed. 2005.

Documentos consultados na UESP:

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. Instruções para elaboração do projeto de Pesquisa. Material preparado sob a supervisão e coordenação da Professora Círcia Peruzzo, 2000. Atualizado e adaptado pela Professora Elizabeth Moraes Gonçalves e Adriana Azevedo, 2007. Disponível em: <http://metodistasp.eduead.com.br/eduead/file.php/352/31012011/Instrucoes_elaboracao_projeto_pesquisa_1_.pdf>. Acessado em 27 fev. 2011.

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. Manual de citações. Normas ABNT. Revisado por Noeme Viana Timbó. Biblioteca. São Bernardo do Campo: Metodista, 2010. Disponível em: <<http://www.metodista.br/biblioteca/normas-para-a-elaboracao-e-apresentacao-de-trabalhos-academicos-2010>>. Acessado em 5 fev. 2011.

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. Manual de referências. Normas ABNT. Revisado por Noeme Viana Timbó. Biblioteca. São Bernardo do Campo: Metodista, 2010. Disponível em: <<http://www.metodista.br/biblioteca/normas-para-a-elaboracao-e-apresentacao-de-trabalhos-academicos-2010>>. Acessado em 5 fev. 2011.

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. Manual do Ambiente Virtual de Aprendizagem para Alunos. Pró-reitoria de Educação a Distância. Disponível em: <http://metodistasp.eduead.com.br/eduead/file.php/467/manual_moodle.pdf>. Acessado em 28 set. 2011.

* Os recortes de diálogos entre professor e aluno apresentados neste artigo referem-se à pesquisa documental realizada nos fóruns temáticos em Ambiente Virtual de Aprendizagem no contexto da UESP, cuja plataforma é do curso de Gestão de Recursos Humanos – Modalidade EAD, nos semestres: 2º. semestre de 2009 / 1º. semestre de 2010 / 2º. semestre de 2010 e 1º. semestre de 2011. Em decorrência desses recortes, cabe citar que dois fóruns temáticos (Quadro 1 e 2) apresentam um debate a respeito de Peter Senge e a Quinta Disciplina dada à temática sobre Aprendizagem Organizacional, e o recorte do fórum temático indicado no Quadro 3 apresenta debate sobre as Escolas da Administração (Taylor e Fayol), cujas bases referenciais indicam a leitura dos alunos aos seguintes textos:

GATTAI, S. As Escolas da Administração (Parte 1 e 2). In: Cadernos didáticos Metodista – Campus EAD. **Visão sistêmica das organizações. Universidade Metodista de São Paulo**. Organização de Luciano Venelli Costa. 2. ed. São Bernardo do Campo: Ed. do Autor, 2º. semestre de 2010. p. 19-26.

GATTAI, S. O processo de Aprendizagem Organizacional. In: **Cadernos Didáticos Metodista** – Campus EAD. Gestão de Talentos. Universidade Metodista de São Paulo. Organização de Luciano Venelli Costa. 1. ed. São Bernardo do Campo: Ed. do Autor, agosto de 2009. p. 55-60.

SENGE, Peter. **A Quinta Disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 25. ed. Rio de Janeiro: BestSeller. 2009. p. 37-45.

APRESENTAÇÃO

Roseli Fischmann

A tarefa de apresentar os capítulos a seguir, é menos tarefa, que, de fato, uma gratíssima satisfação, pois tenho a honra de introduzir capítulos ligados a colegas com grande e relevante experiência em suas áreas de atuação como docentes na Universidade Metodista de São Paulo e em suas vidas como profissionais de mercado. A parceria que desenvolvemos durante o curso Docência no Ensino Superior, propiciou-me oportunidades de aprendizagem relativa a peculiaridades da docência em diferentes áreas, em especial do vasto campo da Comunicação. Meu papel foi de facilitadora, ao manter um diálogo reflexivo voltado para a sistematização dos recursos e metodologias de ensino que desenvolveram cada um deles, aproximando-os dos pensadores e pesquisadores da educação, que lhes propiciaram ferramentas para reflexão. Esse diálogo se deu tanto em pequenos grupos, como com alguns colegas de modo mais individualizado, pelas particularidades da área específica, o que se refletiu na proximidade de referências teóricas de alguns e nas especificidades teóricas de outros.

O primeiro capítulo desta seção do livro é intitulado *AGiCOM – Prática e reflexão*, de autoria do professor Antonio Carlos Pires. Nas palavras do autor, o objetivo do capítulo é “apresentar a importância formativa e de aprimoramento que os alunos da Faculdade de Comunicação da Universidade Metodista de São Paulo recebem ao ingressarem na Agência Integrada de Comunicação – AGiCOM – como estagiários”. A Agência tem colaborado para que estudantes de Comunicação, notadamente de publicidade e propaganda, aprovados em processo seletivo, possam ingressar no mercado já com uma iniciação profissional avançada, conseguindo postos em agências de prestígio. Informa ainda o autor que se

* Professora Doutora, Pesquisadora e Coordenadora do PPGE UMESP

trata-se “de trabalho analítico-descritivo, que procura enfatizar como o processo desenvolvido tem caráter educativo, pela composição de prática e reflexão,

O autor do segundo capítulo, *O ensino da cor em publicidade e propaganda e comunicação mercadológica*, é o professor e cartunista Mario Dimov Mastrotti. Seu trabalho sobre o ensino da cor recebeu tratamento metodológico com base em Donald Schön e Paulo Freire, tratando das diferenças existentes entre as cores on-line, off-line e impressas em papel. Demonstra como, por meio do papel educativo que desempenha junto a discentes, educando o olhar, ensina-lhes que, junto a clientes, deverão também educar os olhares deles, com instrumentos técnicos, afirmando: “a lupa conta fios”.

A seguir, o professor Gilmar de Godoy apresenta o instigante texto *Aprender fazendo: o ensino de criatividade no projeto integrado do Curso de Comunicação Mercadológica da Faculdade de Comunicação*. Descreve e analisa, a partir de seu trabalho no ensino de criatividade, como a vivência dos alunos e alunas do segundo semestre do curso de Comunicação Mercadológica, no desenvolvimento do projeto integrado, acaba por ser, não apenas atividade de ensino, mas, de modo profundo, uma experiência de vida formadora e transformadora. Utilizando também como referência a obra de Donald Schön, a exemplo dos dois autores anteriores, afirma: “(...) não se trata apenas de receber orientações dos professores, nem da importante integração de todos os módulos, mas a própria vivência de cada um, os conflitos, as soluções de problemas específicos de cada grupo, a administração de personalidades, o trabalho em grupo, a integração com os professores”.

A contribuição singular do professor Dyonisio Moreno, intitulada *Os desafios de ensinar o áudio para uma geração visual*, traz reflexão mais que oportuna, quando as mídias digitais tendem a exacerbar, nos jovens que têm sido denominados “nativos digitais”, o visual, em detrimento da experiência comunicativa mais completa do ponto de vista do perceptivo e do sensível. Voltado para os problemas que, frente a essa situação, enfrentam docentes que ministram produção de áudio publicitário, para rádio, afirma: “o que está impresso em uma geração, torna-se um problema educacional e acadêmico: como trabalhar com estudantes dessa geração o pensar e criar para um veículo cego, onde não é possível envolver nenhum recurso de ordem visual”. Assim, os casos apresentados, trazem

“roteiros e fragmentos de roteiros radiofônicos de alunos dos cursos de Publicidade e Propaganda do quinto ao oitavo semestres da Metodista, indicando os caminhos encontrados para lidar com esse desafio.

Seguindo a riqueza de experiências vividas nos cursos da área de Comunicação, o professor Oswaldo Gonçalves Hernandez traz o belo ensaio *Fotodocumentário multimídia: análise e reflexão sobre projeto pedagógico em jornalismo comunitário*. Trata-se de processo reflexivo que envolveu os resultados de um estudo de caso relativo à prática pedagógica da disciplina Fotojornalismo em projeto integrado no terceiro semestre do curso de Jornalismo da Universidade Metodista de São Paulo. O tema proposto para o projeto integrado em estudo, foi “Comunicação Regional e Comunitária: Realidade Urbana do ABC”. O módulo do curso é Jornalismo Comunitário, para o qual os estudantes devem apresentar um fotodocumentário um bairro do ABC paulista. Trata-se, assim, de um projeto pedagógico que integra o curso de Jornalismo, buscando, a um só tempo, informar os alunos e alunas mediante abordagem histórica sobre a fotografia documental e seus principais artífices, no mundo, assim como a distinção entre fotografia documental e fotografia jornalística, enquanto simultaneamente o oferece, aos discentes, elementos de formação para cidadania e responsabilidade social. Afirma o autor sobre um dos momentos do trabalho em sala de aula e fora dela: “(...) é mostrada a importância desse projeto como forma de democratização da informação em comunidades excluídas pelas grandes mídias, além do apoio dos alunos na elaboração do veículo impresso junto com a comunidade, através dos conhecimentos adquiridos em aula.”. Do ponto de vista pedagógico, a proposta do autor é direta: “É uma concepção educacional de Paulo Freire em que os alunos se conscientizam de forma crítica/analítica dos vários aspectos que envolvem o bairro (cultura local, relações sociais, religiosidade, lazer, problemas de infra-estrutura, etc.) e contribuem pela ação transformadora da prática jornalística em comunidades excluídas pelas grandes mídias, com a proposta da democratização da informação.”.

A seguir, o professor Álvaro Petersen Junior, envolvido em projetos de tevê educativa, entre outros, traz o trabalho *Educação, entretenimento ou ficção: um prognóstico*, voltado para refletir sobre a relação entre tecnologias de comunicação e educação, por meio de instigante reflexão que opera sobre o filme *blockbuster* “Matrix”, de 1999, dirigido pelos irmãos Wachowski e protagonizado por Keanu Reeves e Laurence Fishburne. O autor, enquanto lembra o tema do consumismo e da manipulação que permeiam

intrinsecamente as mídias tecnológicas, afirma que “pretende delinear uma reflexão que se debruce sobre reflexões de pensadores da educação e da comunicação, na tentativa de alcançar uma melhor compreensão das relações entre tecnologia e educação no ensino superior, evitando tanto a produção de uma apologia ingênua da tecnologia quanto sua crítica absoluta e radical (em certo sentido também ingênua e insensível).”.

No mesmo registro crítico, a professora Camila Santiago traz o estudo *As marcas da violência simbólica no discurso de alunos de um Curso de Letras e a necessidade de mudança do habitus*. Traz o referencial de Bordieu e Passeron, sobre violência simbólica, relacionando-o a outras abordagens críticas sobre o ensino de Língua Portuguesa. Toma o contexto sócio-histórico do ensino de língua materna e o desenvolvimento de atitudes relacionadas a violência simbólica nesse ensino, tomando como base empírica a experiência vivida em um fórum de um curso de Letras – EaD e a necessidade de mudança do *habitus* dos/as estudantes para romper com essa dinâmica. Afirma a autora: “(...) há necessidade de criarmos projetos que promovam a conscientização a respeito do ensino e aprendizado de língua portuguesa, fazendo com que os futuros professores pensem a linguagem nas suas diferentes manifestações, rompendo com a inculcação da cultura dominante, neste caso a linguagem tida como padrão.”.

Finalizando esse conjunto de trabalhos a que me vinculei diretamente, como orientadora do tipo “educadora-educanda”, para citar Paulo Freire, destaco, em nome dos demais colegas deste livro, como homenagem póstuma o trabalho *O ensino de telejornalismo: processo, práticas e perspectivas*, do colega e amigo tão precocemente falecido, o professor Fernando José Mendes Vilar da Costa, a cuja família agradecemos a autorização para esta publicação póstuma.

De nossas reuniões para pensar seu estudo vinculado ao curso Docência no Ensino Superior, ficou para mim o brilho nos olhos que Fernando trazia a cada vez que narrava alguma das muitas iniciativas que desenvolveu ao longo de mais de vinte anos de atuação como docente na Metodista, junto ao curso de Jornalismo, sempre com atuação voltada para integração da Universidade Metodista à realidade do ABC paulista, onde se situa a Instituição. Narrava as formas que encontrava de promover o jornalismo acadêmico, como denominava, formando jovens estudantes com rigor acadêmico, ao mesmo tempo que, assim fundamentado, colocava-os em contato com o trabalho direto no telejornalismo mediante projeto que idealizou e desenvolveu a partir do curso de Jornalismo. Com isso, procurava

vincular jovens em formação pessoal e profissional, tanto à realidade da profissão, quanto, ao exercê-la, da região onde moram e vivem.

Em seu texto, afirmou, com a mesma vibração e entusiasmo característicos de seu engajamento na docência no Jornalismo: "(...) são essenciais projetos de extensão com a comunidade na qual está inserida a instituição de ensino, mediante projetos que podem ser desenvolvidos em canais locais de televisão aberta, na TV por assinatura e, mais recentemente, pela web." . De seu trabalho, informa, ainda, que:

"(...) relata (...) a experiência do professor-pesquisador (...), em perspectiva metodológica autobiográfica, tratando também de sua atuação como docente da disciplina por mais de vinte anos e a criação e participação em duas iniciativas acadêmicas que permitem o exercício e prática real de 'telejornalismo acadêmico'. Diante de uma nova realidade, conforme a carga horária mínima curricular sugerida pelo Ministério da Educação para o ensino de jornalismo, o artigo visualiza as tendências do ensino de telejornalismo. "

Assim, com as palavras de Fernando, que seja sua memória lembrada sempre com gratidão e honra, deixamos leitores e leitoras com esses professores e professora, que compartilham, nas páginas a seguir, suas práticas e embasadas reflexões.

Boa leitura!

AGICOM – PRÁTICA E REFLEXÃO

Antonio Carlos Pires

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar a importância formativa e de aprimoramento que os alunos da Faculdade de Comunicação da Universidade Metodista de São Paulo recebem ao ingressarem na Agência Integrada de Comunicação – AGiCOM – como estagiários. Mesmo com vagas limitadas, pela impossibilidade de atender a todos, a Agência proporciona aos alunos a oportunidade de ingressar no mercado com reais potencialidades profissionais, eliminando a fase de adaptação que eles passariam ao ingressar no campo profissional. Todo ano a Agência coloca à disposição do mercado candidatos aptos e em condições de exercerem a profissão em qualquer área de atuação que o mercado venha a exigir. Semestralmente, os candidatos participam de um processo seletivo, no qual são avaliados e, os escolhidos, podem estagiar e obter subsídios técnicos e práticos para atuarem, por um período determinado, nas áreas escolhidas por eles, ou seja, as que mais se aproximam de seus perfis e preferências. Esse treinamento é acompanhado por profissionais com experiência de mercado e que atuam nas áreas respectivas do seu conhecimento, professores-consultores que auxiliam os alunos nas práticas vivenciadas no dia a dia de uma agência de mercado. Os alunos, por meio dos professores, têm a oportunidade de absorver mais conhecimento nas orientações dos trabalhos como complemento das aulas ministradas em sala de aula. Ao longo dos 37 anos de existência da Agência, pode-se avaliar os resultados obtidos conferindo o número de ex-estagiários que por ela passaram e que hoje atuam nas mais importantes agências e empresas presentes no Brasil, como também fora do país.

Trata-se, assim, de trabalho analítico-descritivo, que procura enfatizar como o processo desenvolvido tem caráter educativo, pela composição de prática e reflexão, sendo utilizada a obra de Donald Schön como referencial teórico.

Palavras-chave: comunicação; estagiário; treinamento; agência.

INTRODUÇÃO

Percepção

Diferente de outros animais, o homem possui inteligência, racionalidade e a capacidade para desenvolver habilidades criativas. Na pré-história, sua sobrevivência dependia da coleta de frutos, raízes e da caça de pequenos animais, numa disputa acirrada e feroz entre concorrentes também famintos e, muitas vezes, mais fortes ultrapassando a sua capacidade física. Nem sempre era possível garantir uma refeição diária e, na desistência, só restava procurar um abrigo e pernoitar acompanhado de sua fome, esperando por um novo dia e, quem sabe, saborear uma refeição farta e succulenta. Essa vulnerabilidade o incomodava e, sem perceber, intuitivamente refletia sobre sua desvantagem, concluindo que uma luta de força física nunca poderia lhe dar vantagem. Enquanto repousava no abrigo, sua mente energizava os seus neurônios, estimulando-os a desenvolver estratégias para se defender das ameaças que rondavam sua existência. Cada manhã, ao acordar, seu olhar já não era o mesmo do dia anterior. Intuíva que o oponente já não o ameaçava como antes, quando tinha como única alternativa para a preservação da vida afastar-se, deixando frustrada sua fome. Tal desigualdade já não constituía uma ameaça e a disputa poderia se tornar mais equilibrada. Valendo-se da sua racionalidade, percebeu que a mente poderia ser mais poderosa do que a sua força física.

Teria início dessa forma o processo de dominação do homem na terra?

Cada indivíduo foi aprendendo sua realidade e transmitindo suas experiências a seu grupo social. Isoladamente ou em grupos, desenvolveu artefatos, idéias, crenças, tecnologias, hábitos e valores próprios. Os limites do corpo foram sendo ampliados por utensílios que permitiram cortar, matar ou ferir um animal mais poderoso fisicamente (GONTIJO, 2004, p. 14).

A evolução humana avança às gerações num processo de acumulação de conhecimento e construção dos aprendizados, vencendo barreiras, quebrando limites que, em princípio, pareciam impossíveis de serem ultrapassados, entretanto, viraram histórias ao longo do tempo, servindo de referência para os próximos desafios que se apresentavam. O nosso tempo está ligado ao tempo longínquo da pré-história, como um cordão

umbilical liga mãe e filho e hoje usufruímos dos avanços experimentados no passado, sublimando pensamentos e matérias, forjando conhecimento para as gerações seguintes que, da mesma forma, remarão em águas desconhecidas em direção a novos horizontes em busca dos sonhos do inquieto ser humano.

Munido das experiências adquiridas e consciente do seu potencial criativo, o homem continuava avançando no tempo, expandindo os seus limites territoriais. Organizava-se em grupos, compartilhando ideias, trabalho e relacionamento, revigorando as relações com os seus semelhantes, pois, dessa forma, tornava-se fortalecido e preparado para enfrentar as dificuldades do dia a dia, defendendo-se de qualquer ameaça que pudesse comprometer a sua segurança no novo habitat. Valendo-se da inteligência privilegiada que possuía, desenvolveu a comunicação como forma de entender e se relacionar melhor com os seus parceiros, numa convivência colaborativa, propiciando a todos segurança para planejar com tranquilidade os novos desafios que se apresentavam num ainda desconhecido e belo planeta, Gaya.

ENERGIA CRIATIVA

Remetendo a um passado não tão longínquo quanto os primeiros passos que o homem deu rumo ao conhecimento e desenvolvimento, podemos dimensionar os avanços ocorridos ao longo das últimas décadas dentro da Faculdade de Comunicação da Universidade Metodista de São Paulo.

Para uma faculdade que, no início das suas atividades, se tornou conhecida como “Escola de Propaganda de Rudge Ramos”, ela foi muito além, e hoje é reconhecida nacionalmente e figura entre as três melhores do país pelo terceiro ano consecutivo (GUIA DO ESTUDANTE).

Segundo Donald Schön, os gregos antigos usavam o termo *poética* para referir-se ao estudo da construção das coisas – sendo que os poemas eram uma das coisas construídas. Para ele, os profissionais dentro de suas respectivas áreas constroem coisas e isso se aplica principalmente na existência de vontade recíproca entre grupos. Essa troca de energia se completa e se transforma em saber, no exercício do ensinar e aprender. Quando se trata de criatividade, não se pode duvidar das potencialidades de alunos ansiosos em aprender e professores motivados em repassar conhecimentos. Essa, talvez, tenha sido a motivação que levou alunos e professores do curso de publicidade e propaganda da Metodista a conquistarem, em 1976, o cobiçado prêmio no concurso Universitário de

Campanhas Publicitárias realizado pela APP, Escola Superior de Propaganda e Marketing e Rede Globo de Televisão.

Na visão do diretor da Faculdade de Comunicação-FAC – Paulo Rogério Tarsitano, que na época participava do grupo que ganhou o prêmio, esse reconhecimento não foi mera coincidência, ou qualquer alusão que remetesse a modismos imediatistas ou de qualquer tipo de interesse que levasse alguém a fazê-lo, e sim, fruto de um árduo trabalho acompanhado do olhar de professores nas orientações, apoiados pela direção da faculdade. O clima de confiança que o aluno sente o leva a eleger o nome Metodista como a sua casa de formação profissional, propagando aos quatro cantos do país a satisfação em ter como parceira uma faculdade reconhecida nacionalmente, e que propicia a ele garantia de colocação profissional no mercado de trabalho.

Para ele, esse prêmio significou mais do que uma vitória, significou o combustível que alimentou a sua máquina dos sonhos que o conduziria ao futuro, às realizações sem limites, à glória que todo jovem vislumbra e almeja na carreira quando coloca pela primeira vez o pé dentro de uma Faculdade, em uma universidade. Cursando a terceira turma do sexto semestre de Publicidade e Propaganda, souberam do concurso e se inscreveram. Sem saber, começava naquele momento uma parceria que duraria, até hoje, a história de dois jovens talentos: Uma faculdade que prometia para o futuro e um quase garoto, que guardava cartas na manga, que seriam reveladas ao longo da carreira dentro do campus da Metodista.

Em 1976, dois fatos marcaram a história do Curso de Publicidade e Propaganda, a criação da Agência Experimental de Publicidade e a conquista do primeiro prêmio da Metodista no famoso e tradicional concurso da APP – Associação Paulista de Propaganda, hoje Associação dos Profissionais de Propaganda, por um grupo de alunos do sexto semestre, alguns que ainda hoje colaboram com a Instituição. Esse fato merece ser contado com um pouco mais de detalhes, pois deu início a uma trajetória de conquistas e se transformou em um estímulo para o trabalho dos professores, coordenação e direção, ao longo da história do curso de Publicidade e Propaganda e também da FAPPT. Alunos da terceira turma, cursando o sexto semestre do curso de PP, souberam do II Concurso Universitário de Campanhas Publicitárias, realizado pela APP, Escola Superior de Propaganda e Marketing e Rede Globo de Televisão e se organizaram para dele participar. Reuniram-se e decidiram criar e produzir campanha na categoria Meio Ambiente com um desafio maior do que realizar a própria campanha, tinham apenas quatorze dias para terem tudo pronto e tudo era feito com papel e tinta, não existiam softwares gráficos, os layouts eram “manchados” e os planejamentos e planilhas de mídia, datilografados. O desafio

do tempo foi vencido e a campanha inscrita no último minuto, na ESPM, ainda na Rua Humaitá. As apresentações seriam realizadas no auditório da FAAP – Fundação Armando Álvares Penteado, no elegante bairro do Pacaembu e o formato do concurso previa que um publicitário ou professor fizesse a apresentação da campanha. Lá estavam escolas importantes, como a própria ESPM, FAAP, ECA e o jovem curso de propaganda da Metodista. Caso o júri tivesse dúvidas, um membro da equipe autora da Campanha deveria subir ao palco para ser sabatinado pelos membros do corpo de julgadores. Coube ao publicitário, teatrólogo e professor da FAAP, Carlos Queirós Teles, apresentar a campanha “AJUDE SUA CIDADE RESPIRAR MELHOR” a um júri composto FrancescPetit, Otto Sherb, Iran Castelo Branco, entre outros expoentes da Publicidade Brasileira. Concluída a apresentação, os publicitários do júri queriam saber mais detalhes da campanha e que escola era aquela Metodista, apresentada pelo mestre de Cerimônias do evento como “Escola de Propaganda de Rudge Ramos”. O resultado foi divulgado ao final do evento, cabendo o prêmio maior naquela categoria à Metodista. Era um sábado nublado, frio e excessivamente paulistano, mas que se transformou num sábado ensolarado, de céu azul, e merecidamente **são-bernardense**. Importante destacar que desse momento em diante nunca mais trocaram o nome do curso. (<http://www.metodista.br/poscom/cientifico/publicações/docentes>)

O embrião

Além dos cursos de Publicidade, Propaganda e Turismo, a FAPPT foi a responsável pelo surgimento da AGiCOM – Agência Integrada de Comunicação. No início, atendia a alunos de publicidade e propaganda nos projetos de conclusão de curso. Começou como um embrião dois anos depois de criado o curso de publicidade e propaganda. Os alunos frequentavam as aulas empolgados com o curso, alguns inclusive já trabalhando no mercado profissionalmente. Além das aulas, recebiam orientações para o desenvolvimento das campanhas do TCC que deveriam ser apresentadas à banca no final do ano letivo. Os professores atendiam aos grupos que, empolgados com os trabalhos, excediam nas assessorias depois do horário de aula, caracterizando um novo espaço além das aulas, ou seja, uma orientação que mais se aproximava de um *brainstorm* de agência profissional de propaganda, sob a coordenação do professor José Antonio Daniello, que pensou, em princípio, no projeto da agência experimental, com professores que contribuíram para a realidade e existência da agência experimental da Metodista. Alguns alunos, percebendo o ganho profissional que teriam, engajaram-se como voluntários no novo espaço de trabalho, com uma coordenação, aceitando o desafio do primeiro trabalho, assumindo um compromisso profissional com a Faculdade de

Publicidade, Propaganda e Turismo, para o desenvolvimento do cartaz para a campanha do vestibular de 1974. Dessa forma, estava consolidado o sonho e o projeto, agência experimental da FAPPT.



A partir de 1976, a agência passou a existir fisicamente, ocupando uma sala no 4.º andar do edifício Delta. Dava apoio ao ateliê de arte, que ficava em uma sala vizinha da agência e atendia aos alunos do 4.º ano, que trabalhavam à noite executando o TCC – Trabalho de Conclusão do Curso. No ateliê, os alunos, em grupos, discutiam as campanhas de propaganda com temas e clientes escolhidos sob a orientação dos professores, aplicando nos trabalhos os conhecimentos adquiridos em sala de aula ao longo do curso. O ateliê, munido de pranchetas, servia como apoio para os alunos que necessitavam de um espaço amplo para as reuniões de *briefing* e de execução dos *layouts* da campanha. A necessidade da utilização das pranchetas era importante pelo fato de que, na confecção das pranchas de criação da campanha, elas deveriam ser marcadas manualmente, uti-

lizando lápis, tintas, papel cartão do tipo Paraná ou duplex, enfim todo aparato característico de um estúdio de arte da época. Além de todo o trabalho na produção das peças, o que contava como de suma importância para o sucesso na apresentação era muita criatividade no projeto para suplantarem os grupos concorrentes, desenvolvendo a campanha mais criativa e coerente com o tema proposto, ou seja, as etapas que uma agência profissional desenvolve para atender a um cliente exigente. A banca avaliadora, naquele momento, representava o cliente e deveria ser convencida pelos argumentos de venda e apelo visual das peças, num jogo de sedução. O resultado ao final da apresentação servia de parâmetro para que os professores avaliassem os aprendizados e aproveitamentos dos alunos vivenciados em sala de aula durante os quatro anos de dedicação ao curso.

No final dos anos 1970, a agência prosseguia nos trabalhos, atendendo aos *jobs* internos da FAC e de outras faculdades da Metodista. A partir dos anos 1980, Paulo Rogério Tarsitano, que já atuava como professor, assume a chefia do departamento e com cinco estagiários voluntários da agência desenvolvem a primeira campanha de propaganda fora dos muros da faculdade. Por se tratar de um cliente externo, o compromisso requeria responsabilidade e dedicação, já que o nome Metodista apareceria como respaldo, garantindo um trabalho totalmente profissional. O desafio vinha da região do Grande ABC, ou seja, da Prefeitura do Município de Santo André. Deveria ser criada uma campanha de prevenção da AIDS com título “Sexo só a três”. Segundo as palavras do próprio professor, foi significativo esse momento para eles da agência, não só pelo fato de executarem uma campanha de um cliente externo, mas também de mostrarem a todos e a eles mesmos, suas competências, ou seja, a hora da verdade, de vivenciar a prática dos aprendizados em salas de aula, onde tinham como concorrência apenas colegas vizinhos de carteiras. Agora, o teste seria diante do exigente e competitivo mercado de trabalho.

Para eles, o sucesso do trabalho foi mais do que uma aprovação, excedeu às expectativas. Era como obter o passaporte que os levaria ao que todo estudante sonha quando entra para uma faculdade. Foi como receber um bônus extra como recompensa pelo feito e valeu como o recebimento do certificado de profissionais da publicidade e propaganda. A experiência rendeu, inclusive, o direito de, além da criação, a oportunidade de executarem física e manualmente a colocação dos dez *outdoors* espalhados pelas ruas da cidade. Essa experiência, que para eles era

encarada como mais uma aventura, entre muitas vividas na faculdade, estava na verdade exercitando-os a uma prática que os ajudaria muito como profissionais no futuro.

Para Donald Shön, o “conhecer-na-ação” é um exercício que remete ao talento artístico que todo aluno deveria obter na escola como forma de desenvolvimento profissional, recebendo aulas práticas como modo de torná-los mais preparados intelectualmente que os demais, conforme palavras escritas a seguir pelo autor:

Neste livro, explorarei um pouco das tradições desviantes da educação para o talento artístico e desenvolverei, a partir delas, uma visão geral do que chamarei de “ensino prático reflexivo” – um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática. Argumentarei que as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação profissional (SHÖN 2007, p. 25).

Por meio da Agência Integrada de Comunicação, a FAC – Faculdade de Comunicação da Metodista – exercita os ideais que Donald Shön defende para uma formação acadêmica, que preza pelo aprender fazendo, atingindo, com isso, um alto nível profissional. Isso só é possível quando se pensa em oferecer o melhor aos alunos, que buscam retorno dos investimentos feitos, pensando sempre na qualidade que sua parceira acadêmica pode lhes dar ao escolher uma casa de formação que atenda às suas expectativas de realizar os sonhos que estão por vir.

Empreendedorismo pode ser a palavra mais adequada para caracterizar e qualificar a visão de quem está à frente de um projeto, e aposta no trabalho como meio de vencer os desafios que se apresentam, principalmente quando se trata de uma concorrência que insistia em cercar as proximidades do campus, com planos sedutores e promessas econômicas tentadoras. Como diretor da FAC, desde que foi nomeado para o cargo em 2000, e com a experiência adquirida ao longo dos anos, Paulo Rogério não descuidava nunca quando o assunto era aluno. Na sua gestão, sempre buscava inovações, criando espaços dentro da faculdade em benefício dos alunos, professores e funcionários da FAPPT. Em 2001, atento às mudanças ocorridas no mundo por conta de uma comunicação eficiente, onde a maioria das pessoas encontrava-se ligada e conectada à rede,

com uma globalização batendo às portas do país, trazendo novidades em produtos fabricados com alta tecnologia, aproveitou o momento propício e criou dentro da FAAPT o curso de Comunicação Mercadológica. Com o aquecimento da economia, ampliou-se a rede varejista no país, abrindo espaços para novas vagas de trabalho, com necessidade de profissionais com formação em promoção de vendas e *merchandising*. Para atender ao crescimento na procura por vagas, a faculdade investiu na construção de prédios. Nesse momento de crescimento, a faculdade deveria estar preparada para atender aos candidatos que procuravam ingressar na Metodista. No projeto de ampliação, um dos prédios a ser construído seria o edifício Capa, que atenderia aos alunos da FAPPT. Como anexo do Capa, outro prédio seria construído para atender ao pedido do diretor da FAPPT, ou seja, as dependências da Agência de Comunicação Mercadológica, como era conhecida, em 2001, a agência experimental da Metodista.

Casa nova

Com a inauguração do novo prédio, em novembro de 2001, a agência ganha um importante espaço para acomodar maior número de funcionários, professores consultores e novos estagiários que chegavam para atender aos *Jobs* na moderníssima agência da Metodista.

Deste modo, Mobiliário, equipamentos e uma sala exclusiva para o desenvolvimento de pesquisa focal foram dispostos, para atender a trabalhos profissionais da agência, como também, a grupos dos cursos, com necessidades de realizarem pesquisa para o desenvolvimento do Projeto Integrado. O diretor da FAC pretendia com a ampliação dar maior suporte aos alunos no exercício técnico, preparando-os para o atendimento dos trabalhos, ampliando, assim, o seu leque de clientes, principalmente externos. A nova instalação que abrigaria a Agência de Comunicação Mercadológica foi pensada com um conceito de grande agência, e fisicamente podia até ser comparada a agências respeitadas no mercado. O processo seletivo transformou-se em uma verdadeira competição, todos sonhavam em estagiar na agência que funcionava como uma extensão profissionalizante do curso e que possibilitava, durante o tempo em que frequentavam o curso, praticarem a profissão que em breve os levaria ao futuro, obtendo sucesso na carreira.

Houve a coordenação da agência, e novos funcionários foram contratados para dar suporte profissional aos *Jobs* e aos estagiários que já atuavam, como também aos recém-aprovados no processo e que deveriam

passar por uma aula de assimilação das funções que deveriam exercer em seus novos postos de trabalhos. A exigente avaliação selecionava os melhores candidatos com base no desempenho desenvolvido por eles nas etapas estabelecidas, onde realizavam uma prova e posteriormente uma entrevista de avaliação dos seus potenciais. Os estagiários ingressantes poderiam atuar em uma das quatro unidades existentes: Pesquisa, Promoção, Propaganda e Web, sendo que cada uma desenvolvia atividades separadamente, com setores que eram comuns a todas. Atendimento, Planejamento, Tráfego, Produção Gráfica e Revisão, estes departamentos precedem o trabalho das quatro unidades, atendendo e assegurando o desenvolvimento para um bom atendimento ao cliente.

Além da Direção da FAC, à qual a agência responde, a estrutura profissional contava ainda com uma coordenação geral, além de coordenadores em cada unidade de atuação, todos funcionários que vieram do mercado de trabalho, inclusive, alguns atuavam também como professor.

Essa nova configuração contava com profissionais de nível profissional para suporte aos *Jobs* e um corpo docente para o acompanhamento na formação acadêmica dos alunos, tornando-os aptos a saírem da agência, e prontos para o mercado de trabalho, mesmo antes do término do curso.

Donald Shön defende o quanto de benefícios o ateliê de projetos de arquitetura pode trazer a outras escolas como aprendizagem por meio do fazer e da instrução. Penso que, como professor dentro da agência e tendo conhecimento na área de arte, posso avaliar como as ideias de Donald Shön encontram suporte para tais afirmações, pois vejo na prática, dentro da agência, a evolução que alunos estagiários adquirem desde que entram, muitas vezes sem a mínima experiência, e logo encontram seu espaço, crescem e, ao procurarem o mercado de trabalho, são contratados e seguem seguros em suas carreiras, seja para atuarem em empresas ou grandes agências espalhadas pelo mundo.

As faculdades de arquitetura são interessantes, porque ocupam um ponto intermediário entre as escolas profissionais e de arte. A arquitetura é uma profissão estabelecida, carregada de funções sociais importantes, mas é também uma arte, e as artes tendem a não estar bem acomodadas na universidade contemporânea, dedicada à pesquisa. Mesmo que algumas escolas de arquitetura sejam instituições autônomas, a maioria existe dentro de uma universidade, onde tendem a ser marginais, isoladas e de *status* duvidoso – quanto mais prestigiada a universidade, tanto mais **dúbio o status**. Em seus currículos, podem ser ensinadas algumas

ciências aplicadas, embora o *status* de tais ciências seja muitas vezes como os “ciclos de insucessos” dos estudantes evoluem e são, às vezes, ambíguo e controvertido. Em sua maior parte, contudo, essas escolas preservam uma tradição de ateliê de projetos, baseada na arte do design. Escolhi concentrar-me no ateliê de projetos de arquitetura porque tive a oportunidade de estudá-lo com certa profundidade e também porque me convenci de que o projeto de arquitetura é um protótipo do tipo de talento artístico que outros profissionais mais precisam adquirir, e o ateliê de projetos, com seu padrão característico de aprendizagem por meio do fazer e da instrução, exemplifica as situações inerentes a qualquer aula prática reflexiva e a condições e processos essenciais para o seu sucesso. Dessa forma, outras escolas profissionais podem aprender com a arquitetura (SHÖN 2007, p. 26).

A partir desse período, houve um crescimento significativo de *jobs* externos na agência, exigindo esforços redobrados da equipe para atender com mais eficiência aos clientes que confiavam na qualidade dos trabalhos. Entusiasmados com os resultados obtidos, os clientes apostavam na criatividade e no cumprimento dos prazos estabelecidos pela agência, item que o cliente considerava importante na avaliação e valorização do trabalho como um todo. Esse bom atendimento garantia o retorno de novos trabalhos, solicitados com a total confiança do cliente. Dentro da agência, crescia o entusiasmo da equipe para novos desafios. O portfólio, com trabalhos diversificados, elevava o nível de qualidade, com possibilidades de novos negócios e novos clientes, dando continuidade ao crescimento. Todo esse empenho, além de trazer resultados positivos aos clientes, levou a agência a conquistar em: 2001, 2002 e 2003 o prêmio de melhor agência na EXPOCOM, exposição de trabalhos dos cursos de comunicação no Brasil, organizada pela INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

Nas palavras de Donald Shön, esse sucesso representa para os professores que integram a equipe da agência (“ensino prático reflexivo”), um ensino prático para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas determinadas da prática. Para estagiários (“conhecer na ação”), determinam os tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligente.

Os estagiários ingressavam na agência para trabalhar como voluntários, podendo ocupar a vaga de monitor das áreas correspondentes, recebendo uma ajuda remunerada mensal. Para a maioria, o pagamento não

era importante, e sim a oportunidade de estagiar e aprender, pois assim, poderia aprender e transformar o aprendizado em conquistas, sucesso e portas abertas para o mercado. Os trabalhos executados dentro da agência eram transformados em portfólio e levados para a avaliação dos diretores de criação das grandes agências, isso sim era compensador para eles.

NOVAS TRANSFORMAÇÕES, NOVOS GANHOS

A Universidade Metodista, na grande São Paulo, conta com três campi e vários cursos distribuídos entre eles. No campus Rudge Ramos, São Bernardo do Campo, encontra-se a FAC, Faculdade de Comunicação, que até o ano de 2009 era dividida em três faculdades: Faculdade de Publicidade, Propaganda e Turismo – FAPPT – integrado ao curso de Comunicação Mercadológica. Faculdade de Jornalismo e Relações Públicas – FAJORP – e Faculdade de Comunicação Multimídia – FACOM.

A partir de 2009, uma resolução do CONSUN (Conselho Universitário) estabelece uma reestruturação na instituição, unindo as faculdades. Para a área da comunicação, decidiu-se pela Faculdade de Comunicação – FAC. Essa junção significou não apenas a união das faculdades, mas também das agências de cada faculdade. A agência que estava virando a década 2000 fazendo sucesso recebe as outras para se tornar maior ainda e promete crescimento para os anos seguintes. O espaço, com a nova configuração, tornou-se pequeno e outro espaço mais amplo deveria ser encontrado para a AGiCOM – Agência Integrada de Comunicação. Optou-se pela continuação do antigo prédio e mais a reforma do espaço onde funcionava a direção da antiga FAPPT, no edifício Capa. A nova agência acomoda novas áreas para atender a um número maior de estagiários, podendo ampliar as oportunidades de oferecer ao mercado de trabalho especialistas em áreas como: Áudio Visual – Imprensa – Produtos – Criação Arte – Criação Redação – Revisão – Produção Gráfica – Atendimento – Planejamento Mídia – Planejamento RP – Pesquisa – Eventos – Comunicação Visual. O crescimento levou à necessidade de aquisição de novos funcionários, como também, mais um coordenador para atender à demanda de pessoal com atendimento aos *jobs*, que aumentaram proporcionalmente à nova estrutura. Com a lei do estagiário, agora todos eles são remunerados, e com direito aos benefícios descritos na lei, o que torna o estagiário com uma postura mais profissional e maior responsabilidade com o trabalho.

Os dez anos convivendo com estagiários dentro da agência aguçavam minha curiosidade e percepção ao acompanhar os passos de cada um e,

até onde chegariam com a experiência adquirida. Alguns tinham passagem rápida, outros mostravam-se tão interessados que era fácil identificar logo de início o perfil e a diferença entre ambos. Com o passar dos dias, podia avaliar o comportamento que apresentavam desde sua entrada até o final da experiência quando anunciavam que, a partir daquele momento, estavam deixando o estágio para começar sua carreira no sonhado mercado de trabalho. Isso era motivo de brilho nos olhos, sorrisos, abraços e muita comemoração, com direito à festa de despedida. Algumas cenas chegavam a emocionar, e o sentimento que invadia a minha mente, naquele momento, era de vitória, de saber que aquele estagiário, que algum tempo atrás participou das etapas do processo seletivo, ganhou, pelo seu esforço e mérito, o direito de estagiar na agência e que essa atitude com a prática dos trabalhos, transformaria a sua percepção do que era sala de aula para uma experiência profissional, e tudo isso muito próximo do seu local de formação acadêmica, era como o quintal da sua casa, das brincadeiras do tempo de infância.

Donald Shön, em seu livro, cita uma frase que pode muito bem representar o sentimento colaborativo existente na agência, entre instrutor e estagiário:

Sua aprendizagem prática é reflexiva em dois sentidos: destina-se a ajudar os estudantes a tornarem-se proficientes em um tipo de reflexão-na-ação e, quando isso funciona bem, acaba por envolver um diálogo entre instrutor e aluno que toma a forma de reflexão-na-ação recíproca (SHÖN 2007, p. 26).

Seria difícil resumir a experiência com cada um que passou pela agência ao longo dos dez anos. O sentimento é de uma ação colaborativa na troca de experiências que são assimiladas agora e repassadas nos relacionamentos futuros. A mesma inteligência que assegurou a sobrevivência do homem no passado, ao descobrir que a mente poderia ser mais poderosa que a força física, continua passando o bastão ao próximo, numa corrida sem ação contínua, sem linha de chegada.

Concluo neste trabalho que a importância das experiências adquiridas na profissão, ou mesmo na vida pessoal, deve servir ao seu tempo e ser repassada às gerações com o intuito de transmitir conhecimento. Só vejo sentido na vida se for dessa forma.

O ENSINO DA COR EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA E COMUNICAÇÃO MERCADOLÓGICA

Mario Dimov Mastrotti

RESUMO

O ensino da cor, considerando a dialogicidade freiriana, e o “aprender no fazer”, de Donald Schön, é necessário e desafiador pelas diferenças existentes entre as cores on-line e off-line. Para que não haja prejuízo na área da publicidade e propaganda e da comunicação mercadológica ao atender a qualquer cliente, o docente deve considerar a utilização de um instrumento técnico para mudar o olhar do aluno e, por conseguinte, do futuro cliente: A lupa conta fios.

Palavras-chave: Lupa conta fios; cor; RGB; CMYK; comunicação; ensino; off-line; on-line e impresso.

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade onde prevalece a livre iniciativa, a competição no mercado, e se incentiva o empreendedorismo, os alunos de publicidade e propaganda e comunicação mercadológica necessitam saber lidar com algumas questões técnicas e de fundo ético. A competência e a assertividade, com as diferenças fundamentais existentes entre a cor luz e a cor pigmento ao fazer um atendimento ao cliente e exibir *layouts* de peças on-line e *off-line*, são algumas delas. Esse fator é de vital importância para que não haja retrabalho e prejuízo financeiro para a agência, seja ela de publicidade e propaganda ou de comunicação mercadológica. Para que exista competitividade, deve haver qualidade e não há como atender a um cliente sem a compreensão fundamental das cores e sua reprodução dentro das mídias.

A cor e a sua visualização, seja ela, na tela de um microcomputador ou em um impresso qualquer, possuem características a serem aprendidas e vividas para que a sua visualização seja melhor compreendida. Tanto em um monitor quanto em uma folha de papel impressa, não apenas em sua simples percepção visual como cor, mas principalmente

nas diferenças de suas origens. No monitor do microcomputador temos a cor luz, que incide diretamente na retina do observador. Na impressora, seja ela no escritório ou na gráfica, temos sempre a cor pigmento em qualquer impresso de comunicação. Ela é composta por vários elementos químicos que servem de base para as tintas de impressão e, neste caso, o observador percebe a cor através da luz refletida, ou seja, de forma indireta em sua retina. Por conta dessas diferenças, precisamos obter uma forma de garantir a percepção adequada por parte do aluno e posteriormente de seu cliente sobre essas diferenças e instrumentos para minimizá-las. É fator determinante para a atuação no mercado que os alunos saibam essas diferenças e, quando atuarem profissionalmente, orientem seus clientes para que conheçam e reconheçam a qualidade das cores *off-line* apresentadas *on-line* pelas agências e seus profissionais. Coloco aqui “apresentadas *on-line*” porque em muitos casos essas artes navegam pela internet e são visualizadas na tela de um microcomputador, ou por praticidade e comodidade, são mostradas em um notebook, também em uma tela semelhante. Seja qual for o caso, as cores percebidas pelo cliente serão as cores luz, diferentes das impressas.

Este artigo procurará trabalhar os aspectos didático-pedagógicos do ensino da cor, viabilizando para os alunos uma mudança de sua percepção para que exista a multiplicação desse saber perante os seus futuros clientes, gerando qualidade e segurança no desenvolvimento de impressos.

A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Atuo no mercado da comunicação desde 1975, e de lá para cá sempre com mídias impressas. Antes da graduação, que concluí em 1987, já havia trabalhado durante seis anos no departamento de artes de um jornal da região do ABC, o *Diário do Grande ABC*, e foi nele que afirmo que fiz minha primeira “faculdade”. Ali, aprendi com profissionais altamente gabaritados tudo o que era preciso saber a respeito da mídia impressa, arte-final, fotolito, cores e impressão offset. Nos últimos dois anos, eu era responsável pela ilustração e produção gráfica do suplemento infantil do jornal, o *Diarinho*, e, nesse período, eu já fazia a sua secretaria gráfica. Essa secretaria consistia em acompanhar todo o processo, do fotolito à impressão e, na hora do ajuste da máquina para o ato de imprimir, supervisionar as cores, para que o resultado fosse o mais próximo possível da criação. Essa supervisão acontecia ao lado de uma máquina rotativa, onde o gráfico ajustava a máquina e mostrava a primeira impressão. Aí,

era feita uma avaliação e a aprovação da impressão de toda a tiragem do material a ser impresso.

Era uma época em que não havia a visualidade das cores da arte em um monitor de computador. As cores eram indicadas através de um overlay, ou seja, uma folha de papel vegetal ou arroz com indicações das cores, ora pintada com lápis de cor, ora com indicações de porcentagem numérica de cada uma das cores de escala, CMYK.

Quando saí do Jornal, eu conhecia tudo que era preciso para enviar qualquer impresso para uma gráfica e ter um bom resultado de impressão e subsídios para cobrar esse bom resultado das gráficas fornecedoras desse serviço. Posso afirmar que o que Donald Schön denomina “aprender no fazer” se encaixa perfeitamente com as orientações dadas na área de produção gráfica por profissionais para os seus aprendizes.

Schön destaca que precisamos da visualização das ideias ou projetos gráficos, para que por meio deles possamos apontar melhorias e ajustes e novamente avaliarmos as mudanças e assim por diante em um processo contínuo de aprendizado real.

Lembro-me de quando comecei a graduação, em 1982, senti a diferença do aprender e recordava da forma como me desenvolvi profissionalmente no jornal. Sempre imaginei uma graduação mais prática e jamais imaginaria que, 15 anos mais tarde, eu estaria me dedicando ao ensino de graduação e contribuindo exatamente por ter uma experiência profissional prática equilibrada pela teoria em um amálgama pedagógico muito eficaz denominado projeto integrado. Esse projeto, que possui uma base teórica consistente, é produzido em grupo, pelos alunos que são denominados de “agências”, com a orientação e assessoria dos docentes com cliente real na maioria dos semestres. A dialogicidade freiriana permeia o projeto, pois, como poderia ser diferente em uma área do saber, onde o aluno é visto no mercado como formador de opinião? Dialogicidade é prática rotineira nas áreas de publicidade e propaganda e comunicação mercadológica, que permeia o trabalho em equipe e a abertura para a participação de todos.

AS PARTES ENVOLVIDAS NO ENSINO APRENDIZAGEM

Nesse processo de aprendizagem das cores e suas diferenças estão envolvidos três agentes, que possuem papéis distintos, porém complementares, a saber: Duas dessas partes envolvidas estão presentes em sala de aula e interagem dentro das condições dadas durante todo o processo,

professor e aluno, sendo que o cliente aqui é trabalhado dentro de uma proposta real, mas não com a presença do mesmo em sala de aula.

O professor – É aquele que orienta e traz a sua experiência mercadológica e acadêmica para a construção desse conhecimento em sala de aula. Ele faz isso por meio de informações técnicas, orientações pedagógicas e didáticas e aulas expositivas, utilização de equipamento multimídia, apresentação de exemplos de impressos em sala de aula em diferentes papéis e soluções gráficas e provas de pré-impressão e material técnico para a visualização dos pontos de retícula denominado conta fios. Ele aponta os cuidados que o aluno deve ter e os pontos que podem causar algum problema e que precisam ser observados e avaliados com rigor. Ele provoca reflexão principalmente no que diz respeito à boa apresentação das cores que, caso não ocorra, pode comprometer qualquer criação.

O aluno – Dentro desse contexto, é necessário praticar a dialogicidade proposta por Paulo Freire, pois o perfil exigido pelo mercado de um formador de opinião faz que a visão freiriana se torne não só uma realidade em sala de aula, uma necessidade mercadológica para o êxito do desempenho profissional desse aluno. Sua postura deve ser o mais aberta possível, interessada, participativa e disponível ao desenvolvimento de propostas, para tornar essa dialogicidade factível.

Os alunos, necessariamente, são orientados e estimulados a trabalhar em grupo e a compartilhar o conhecimento entre os seus pares. É fundamental que a agência a que ele pertence, formada em sala de aula, seja coesa e unida em um único objetivo, o bom atendimento às necessidades do cliente.

É preciso que cada aluno dentro do grupo exercite a humildade ao colocar suas ideias e reconheça quando ideias, que contemplam mais as necessidades do cliente, sejam apresentadas e sua participação pessoal seja superada.

O cuidado com a cor significa respeito à necessidade requisitada e defesa dos interesses do cliente, que por meio de trabalhos em grupo podem ser praticados.

O cliente – É aquele que espera do aluno, formado na graduação, o atendimento de suas necessidades de comunicação em sua plenitude. Ele deseja que o aluno o oriente em relação à melhor forma de fazê-lo, pois está sempre disposto a investir em sua imagem por meio da comunicação para manter e aumentar as suas vendas sempre, pois reconhece que isso é imprescindível.

O cliente possui um olhar para o mercado e para as vendas, muitas vezes diferente da necessidade de se investir o suficiente para obter resultados satisfatórios. Ainda encontramos clientes que pensam e consideram a publicidade, a propaganda e a comunicação mercadológica um gasto e não um investimento. Ele sempre estará de olho no resultado, mas entende que sem qualidade e instrumentos que a garantam, não existirá retorno de seu investimento.

Vamos considerar que o cliente médio em geral sabe que é necessário investir em comunicação de qualidade, mas busca minimizar os riscos de ser mal atendido e amargar prejuízos com isso. Dentro desse contexto mercadológico, o futuro profissional precisa atuar muitas vezes como educador, pois o cliente necessita de orientação adequada de uma especialidade que ele não conhece. O muito comum é o cliente imaginar que tem verba, logo que tem resultado satisfatório. A relação do cliente com uma agência, seja ela qual for, precisa ser de parceria estratégica, onde os profissionais envolvidos precisam ter um compromisso com as metas e resultados satisfatórios na reprodução da imagem. As provas de pré-impressão, as tabelas de cores denominadas *solid to process*, a lupa conta fios e a calibragem dos monitores são algumas das possibilidades de não termos problemas com cores na hora da impressão ou aproximarmos tanto de forma a atingir a necessidade do cliente dentro de uma margem, de tolerância factível. O aluno precisa, ao longo do curso de graduação, experimentar algumas ferramentas em sala de aula, despertar sua consciência de que, o bom atendimento é aquele que auxilia e educa o cliente a ajudá-lo a obter o resultado esperado por meio de sua orientação pontual. Vale dizer que a dialogicidade cabe aqui novamente, pois, o cliente, se comporta da mesma maneira que o aluno ao lado do docente diante do que é colocado como relevante e necessário.

A PRÁTICA DA DIALOGICIDADE E O APRENDER NO FAZER

Em minha opinião, Donald Schön e Paulo Freire nunca estiveram tão próximos em uma realidade de ensino já praticada e que visa à formação do profissional criativo, formador de opinião e que zela pela boa comunicação que atinja o público-alvo de seus futuros clientes.

Minha experiência de mercado está necessariamente presente em minhas aulas e as conversas sobre o atendimento ao cliente com qualidade no momento de elaborar artes que irão para a impressão offset são pautadas na reflexão dentro da necessidade específica que cada grupo traz

para dentro da sala de aula. A dialogicidade precisa ser estabelecida para que haja compreensão de que naquele momento meu papel é docente, porém, ele pode mudar quando nos encontrarmos no mercado. Já obtive várias experiências nesse sentido, onde um ex-aluno se transforma em fornecedor, cliente, parceiro estratégico de um *job* ou mesmo membro da equipe em meu estúdio de comunicação.

Essa área propicia esse tipo de interação dinâmica, pois o mercado da comunicação, em geral, é dinâmico ao extremo. A comunicação geralmente acontece antes das ações, muitas vezes para comunicar determinada ação que está para acontecer, por isso sua característica dinâmica é mutável, pois varia de acordo com as tomadas de decisão dos clientes dentro de suas necessidades, que, por sua vez, são determinadas por forças de mercado que podem muito bem ser intangíveis e não convencionais.

O aprender no fazer proposto por Donald Schön está presente durante todo o tempo quando alunos, representando seu grupo em sala de aula formado por “agências de publicidade e propaganda ou de comunicação mercadológica”, apresentam layouts de suas campanhas. Por meio deles, trazem para o professor a problemática da cor e sua capacidade de ser reproduzida e sua perfeita visualização dentro do pedido do cliente.

Esses alunos precisam, na maioria das vezes, mostrar uma impressão de impressora jato de tinta rudimentar para, com essa amostra, o docente poder opinar e realizar esse “aprender no fazer” proposto por Schön. Mais comum ainda são os layouts apresentados em sala de aula na tela do computador, cuja distância entre as cores se evidencia. Orientações são dadas no sentido de ajustes pontuais para que a melhor visualização seja possível na impressão futura e para isso a assessoria do docente se estabelece em várias fases do fazer do aluno em cima de seu layout. Alguns exemplos de impressos são apresentados ao aluno para que ele sinta segurança nas orientações do docente. Outra ferramenta muito utilizada para dirimir dúvidas sobre a diferença de cores com uma natureza tão diversa são as tabelas de cores, denominadas *solid to process*.

Essas tabelas apresentam geralmente a mistura das cores CMYK em porcentagens de 10% em 10% impressos em papel fosco e brilhante, pois a reflexão da luz é bem diferente entre eles e os monitores de microcomputadores são incapazes de reproduzir tal diferença. Pela observação das porcentagens praticadas transformadas em cores podemos aproximar nosso ajuste à realidade requisitada pelo cliente e satisfazê-lo.

Discussões sobre o layout dentro da realidade das cores a serem obtidas, suas porcentagens, sua visualidade e comunicação só se tornam possíveis de serem ensinadas segundo o olhar do “aprender no fazer”, pois a qualidade que se quer aparece durante ajustes no processo criativo e de finalização.

A atividade da publicidade e propaganda e da Comunicação Mercadológica tem em comum ter que lidar com as cores em suas marcas em produtos ou serviços, em impressos e sites que reproduzem suas necessidades mercadológicas de atingir seu público-alvo da melhor maneira possível.

Quando observamos um *web site* de uma empresa, as cores sempre aparentam mais vivas e luminosas, enquanto ao olharmos um folheto de propaganda, mesmo impresso em um papel brilhante, sempre parecerá que as cores poderiam ser mais vivas.

Mas por que razão isso acontece? Existe uma diferença marcante entre a cor luz, que observamos em um monitor de microcomputador e a impressão da mesma.

Na tela do computador, possuímos as cores denominadas aditivas, ou seja, funcionam por adição.

O branco é considerado o somatório de todas as cores e aquilo que chamamos cor, na verdade, é o que o objeto não absorveu das ondas que incidem sobre ele.

Cada cor possui uma onda e quando as sete cores do arco-íris se somam, vemos o que chamamos de branco. Voltando ao monitor que incide luz sobre a retina do observador, ela emite suas ondas que se somam a partir de três cores básicas que, somadas irradiam o branco. São elas o Red (vermelho), o Green (verde) e o Blue (azul), também denominadas tecnicamente por suas iniciais R.G.B. As cores R.G.B. são todas aquelas emitidas por fonte luminosa, cujas três cores formam todas elas em maior ou menor grau. Já na impressão possuímos as cores subtrativas, pois são cores pigmento que, ao contrário do somatório das cores aditivas que sempre resultam no branco, elas, quando misturadas, resultam no preto. São as chamadas cores de escala e, o que se convencionou chamar de colorido, na verdade é o resultado dessas quatro cores em maior ou menor variação de suas porcentagens de pontos de retícula, visualizados apenas por uma lente de aumento. São eles, o Cyan (azul), o Magenta (o popular rosa choque), Yellow (amarelo) e o K (Black).

O ensino da cor em sala de aula não se esgota com os recursos multimídia utilizados nas universidades. Podemos comparar as cores aditivas

com as subtrativas, comparar imagens e até ampliar os pontos de retícula que constituem a formação de todas as cores dentro de uma gráfica em seu processo industrial, e mesmo assim não conseguirmos passar exatamente o que ocorre com a formação das cores. É preciso que o professor utilize um instrumento de uso profissional para haver a percepção dos pontos de retícula da impressão denominada lupa conta fios.

A lupa conta fios nada mais é que uma lente de aumento com distância fixa em um suporte cúbico de modo a proporcionar a visualização e leitura da incidência dos pontos e a qualidade de sua impressão naquela área observada.

A abordagem de Donald Schön sobre o “aprender no fazer” se encaixa perfeitamente com as realidades vividas pelos alunos, em publicidade e propaganda e comunicação mercadológica, pois quando há necessidade de criar layouts e artes focados em determinado fim, o aluno é estimulado a apresentar um layout ou esboço de sua ideia. Dessa maneira, ele estabelece a possibilidade, não só de iniciar um diálogo entre aluno e professor acerca da proposta, mas de materializar a ideia e tornar a sua leitura possível. Dessa forma, não apenas o professor faz sua avaliação, mas o próprio aluno, onde percebe com clareza, a ideia que imaginou, confirmando se é exatamente seu objetivo ou se percebe com isso a possibilidade de melhorar.

Schön explicita que a possibilidade de visualizar a ideia, reavaliá-la e novamente, a partir dela, gerar um novo layout com as melhorias apontadas pelo professor constitui-se na essência do aprendizado denominado “aprender no fazer”.

Essa prática, como reafirma Schön, é muito característica dos ateliês de arquitetura, onde o trabalho em equipe é necessário, e é onde os iniciantes e alunos possuem a oportunidade de terem contato com a realidade da elaboração de um projeto e todas as suas especificidades técnicas e artísticas, somente artísticas, somente técnicas, técnicas que influenciam as artísticas e artísticas que contribuem para a área técnica.

Enfim, muitas possibilidades para serem projetadas e necessidades para serem consideradas que é preciso um ambiente adequado para que o aprendizado de fato ocorra e instrutores para promover a dialogicidade necessária para a eficácia da comunicação e do ensino.

Na publicidade e propaganda e na comunicação mercadológica, não é diferente.

Em uma agência, o trabalho se dá em grupo. O atendimento passa o *briefing* para o planejamento, que convoca a criação e delega a necessidade da criação de um layout de um *concept board* ou peça conceito de uma campanha (geralmente, um anúncio de revista). A criação trabalhará no mínimo em dupla, um criará o texto e o outro trabalhará na estética, cuidando da imagem, da diagramação e seus elementos.

Classicamente, a criação se dá dessa maneira, porém, atualmente existem outros processos de criação que podem envolver outras áreas e outras pessoas dentro de uma agência.

Para que haja produção com assertividade maior, a criação passa dois ou três layouts para o planejamento e o atendimento, para que sejam feitas as observações necessárias com o objetivo de obter um anúncio que esteja cada vez mais próximo da necessidade do cliente.

Dentro desse contexto, o ensino das cores deve considerar que as cores que a dupla de criação observará nos monitores de seu computador possuem uma natureza aditiva, ou seja, luz que incidindo na retina nos faz percebê-las como tal, é muito diferente da impressão feita na impressora jato de tinta da agência e também será diferente da impressão na gráfica em seu sistema industrial.

É necessário orientar o cliente e encomendar uma prova de pré-impressão ou prova de contrato, para que dessa forma ele possa verificar uma impressão o mais próxima possível sem com isso ter surpresas desagradáveis sobre variações tonais no final do processo industrial denominado gráfica.

Como tudo envolve custos, verbas e investimentos, é preciso ter certeza das cores utilizadas, principalmente em se tratando de marcas, logotipos, embalagens e identidades visuais corporativas que possuem uma necessidade de serem identificadas como tal com risco de comprometer essa identificação imediata caso as cores não sejam respeitadas ou até, com essa percepção do público-alvo, de afetar a boa imagem que havia sobre aquela empresa, produto ou serviço.

A FERRAMENTA TÉCNICA AUXILIANDO NA MUDANÇA DO OLHAR DO ALUNO

Existe um momento que considero aquele que faz o aluno mudar sua visão sobre a diferença entre as cores luz e cores pigmento que é quando apresento em sala de aula o conta fios. Essa pequena lente de aumento com distância fixa proporciona ao aluno perceber os denominados pontos de

retícula que formam todas as cores a partir dos pontos das cores de escala, cyan, magenta, amarelo e preto. Na figura 2, podemos observar a maneira correta de utilização do conta fios e a visualização do ponto de retícula.

Ao observar uma superfície de impressão no sistema offset de um papel fosco ou brilhante, ele pode observar as fibras que compõem essa folha impressa e até mesmo o seu grau de absorção da tinta verificando as bordas dos pontos impressos, que podem se apresentar muito regulares ou com algumas irregularidades semelhantes a borrões. Esse instrumento também denominado lupa conta fios possui medida fixa de 40 milímetros e aumento da imagem em dez vezes, em sua maioria, e cumpre sua função principalmente nos bureaux de pré-impressão ou em gráficas que possuam um. Nesses locais, sua necessidade de utilização garante um controle de qualidade maior quando é possível visualizar os pontos e sua definição nas provas de pré-impressão e na impressão.

Para o aluno, é o momento onde sua visão sobre as cores muda, pois com a visualização desses pontos compondo a imagem, sua compreensão sobre o processo de obtenção das cores pigmento se completa dentro de uma grande descoberta.

Muitos alunos verbalizaram ficar surpresos com a visualização das cores impressas, pois nunca haviam pensado dessa forma sobre elas.

A aluna Maya, por exemplo, ficou fascinada com a possibilidade de ver os pontos de retícula e demorou em passar adiante o conta fios para os seus colegas, o que gerou protestos do grupo.



Figura 1 – Lupa conta fios

Fonte: acervo pessoal do autor

Já o aluno Thor comentou que já tinha ouvido falar a respeito das retículas, mas nunca havia surgido a oportunidade de observar através de uma lupa conta fios e também nem imagina onde encontrar uma para adquirir, caso necessite.



Figura 2 – Lupa conta fios e o modo correto de observação avaliando uma prova de pré-impressão

Fonte: acervo pessoal do autor

O que observei é que existe por parte da maioria dos alunos uma surpresa ao observarem tal impressão como algo inesperado. O fato é que, ao abordar os alunos, após essa breve descoberta, a observação que fazem é: “minha visão agora é outra”.

Há um entendimento do desafio de compatibilizar o que fora criado e exibido como layout na tela de um laptop com o final de um processo industrial conhecido como impressão offset. Entender isso é necessário e fazer o cliente compreender isso é questão de sobrevivência no mercado. Na verdade, o que o professor precisa fazer é educar o aluno para educar o cliente, pois quem educa o mercado são as agências e seus profissionais.

Antes da apresentação do conta fios já havia alguma compreensão, eles sabiam que havia diferenças, percebiam e aceitavam o que as provas de pré-impressão apresentavam como sendo parâmetro para a qualidade da impressão, mas não possuíam essa dimensão.

Compreender que as cores impressas são formadas por pontos impressos em um suporte denominado papel, que absorve tinta que pode

ser bem absorvida ou não, é muito diferente. Também é verdade que a incidência de mais ou menos pontos por milímetro quadrado, saturando ou não o suporte denominado papel, não é algo claro na mente dos alunos, até visualizarem com esse instrumento ótico o ocorrido em uma impressão qualquer.

Na figura 3, podemos observar as tiras laterais que apresentam os percentuais dos pontos de retículas nas quatro cores de escala, cyan, magenta, amarelo e preto.

Cada uma dessas tiras mostra a incidência de pontos aumentando de 10 em 10% como vemos na figura 4.

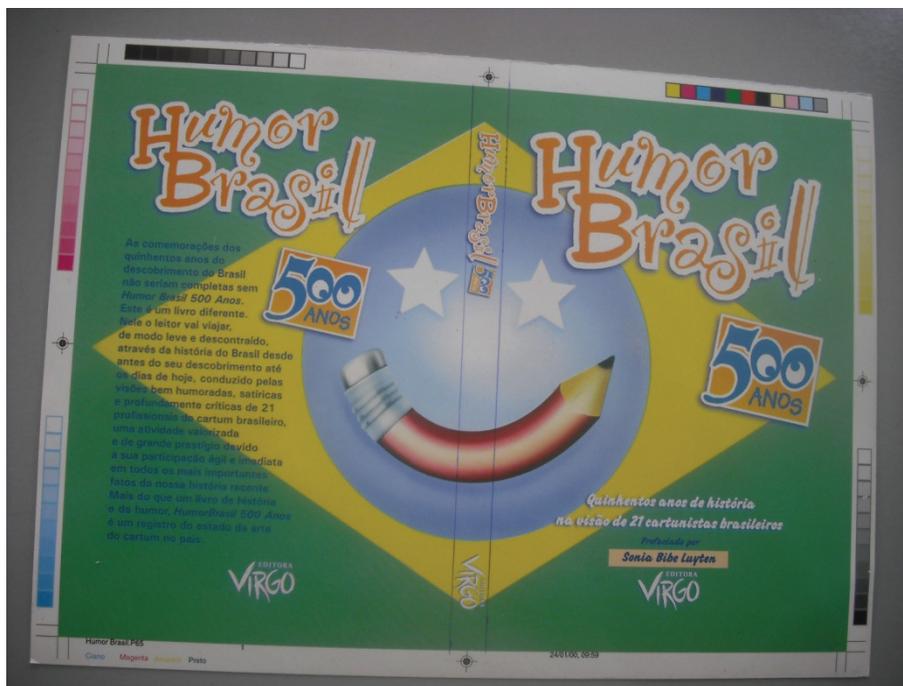


Figura 3 – Uma prova de pré-impressão com suas tiras laterais de controle de qualidade das cores

Fonte: acervo pessoal do autor

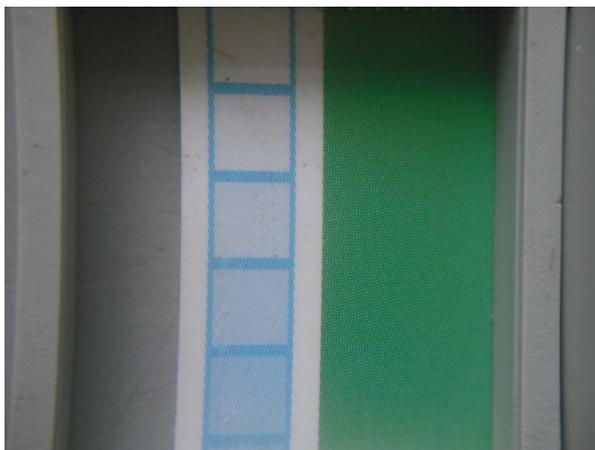


Figura 4 – Parte da tira de controle de cor na lateral da prova de pré-impressão visualizada pela lupa conta fios

Fonte: acervo pessoal do autor

Na figura 5, podemos observar melhor a análise da qualidade dos pontos de retícula pelo observador onde, parte da imagem da prova de pré-impressão avaliada se apresenta em destaque. Outra questão importante que deve ser vista é se as quatro cores que formam todas as outras na impressão estão no mesmo registro, ou seja, se elas estão impressas exatamente uma em cima da outra na mesma área de impressão da página impressa. Caso isso não ocorra, podemos notar um deslocamento de uma das cores em relação à outra para um dos lados da figura observada. Na parte superior direita da figura, exatamente na ponta do lápis, vemos tal deslocamento em área mais escura.

Percebemos também detalhes da impressão, suas passagens tonais e até algum arranhado na prova e sujeira.



Figura 5 – Imagem ampliada mostrando a visão do observador analisando uma prova de pré-impressão com a lupa conta fios

Fonte: acervo pessoal do autor

MINHA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E O TEMA DA COR

Dentro de minha experiência profissional sempre existiu a necessidade de lidar com as cores. Antes do advento da informática, quando comecei a trabalhar no *Diário do Grande ABC*, ilustrando e fazendo a direção de arte do suplemento infantil dominical desse jornal, o desenho era elaborado a mão, arte era finalizada com nanquim e, em seguida, era reproduzido fotograficamente no tamanho natural que seria impresso. Finalmente, era montado em um diagrama azul claro dividido em cíceros, medida gráfica utilizada para auxiliar a diagramação. Após o fechamento da página, que era montada nesse diagrama, colocávamos uma folha (transparente) de papel vegetal ou arroz por cima de toda a página e indicávamos as cores ou pintando com lápis de cor comum ou anotando as porcentagens numéricas das cores de escala ou CMYK. Era preciso ter uma boa experiência profissional para compatibilizarmos porcentagens em cores, pois não havia monitores de computador para checarmos isso. Na era da informática, essa operação

se tornou um pouco mais simples, porém o desafio de aproximar a cor luz da cor pigmento continua, pois as tecnologias existentes não conseguem ainda igualá-las em sua análise visual.

Como colocado, talvez isso nunca ocorra, pois luz direta e luz refletida na retina possuem uma diferença fácil de compreender e difícil de igualar visualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da cor, para o estudante, comporta diversos níveis de análise. Este artigo procurou tratar de uma abordagem que tem em conta que, se esse aluno não possuir essa visão das diferenças das cores luz e pigmento, a sua atuação no mercado estará comprometida, pois perde a capacidade de argumentação e defesa da agência que representa e corre o risco de provocar um prejuízo para todos, em um caso extremo.

A argumentação sobre cor é algo constante e corriqueiro em uma agência de publicidade e propaganda e de comunicação mercadológica, seja ela por meio de seu atendimento, planejamento, mídia, criativos ou o comunicador mercadológico, voltado ao ponto de venda. Reprodução de imagens, marcas e peças de comunicação constituem a rotina desses profissionais. Muitos dos problemas e desafios no gerenciamento das demandas por imagem são de natureza de criação e reprodução das mesmas com qualidade que o cliente exige e investe muito para que isso ocorra. Pelo que foi colocado, o aluno precisa saber utilizar esse conhecimento em sua rotina de trabalho e uma delas é orientar o seu cliente sobre essas diferenças. Segurança é tudo o que o cliente quer ter quando contrata uma agência para cuidar de sua comunicação. A maturidade desse aluno está diretamente relacionada com assumir responsabilidades perante as demandas do cliente e transmitir claramente o seu comprometimento com ele. O domínio do conhecimento das cores RGB e CMYK, das suas diferenças e do processo de análise da qualidade das mesmas nas mídias impressas, é o que trará a segurança que o cliente almeja.

Podemos afirmar com toda certeza que as rotinas nas áreas abordadas da comunicação para o aluno atuando no mercado são educativas, onde ele vivencia o seu lado docente ao orientar o cliente, mudando o seu olhar e o ensinando a perceber a segurança que o acolhimento profissional de uma agência lhe dá, garantindo qualidade no final do processo de reprodução da cor. Isso, além de aproximar no aluno o seu lado docente de um profissional que atua com propriedade no mercado, o torna o difusor

do conhecimento técnico que o cliente desconhece e que pode ajudá-lo a ganhar segurança no mercado que o atende e confiança em seu parceiro estratégico, a agência.

É importante destacar que é essa a realidade do mercado na relação cliente-agência-mercado, onde a agência possui a posição de parceiro estratégico para atender às demandas de seu cliente prontamente e com a qualidade que ele necessita e espera obter. Por esta razão, os alunos são estimulados por meio da dialogicidade e do “aprender no fazer” a observarem as provas de pré-impressão e impressos variados em sala de aula, para terem uma visão realista dos problemas que possam surgir no mercado ao atenderem seus futuros clientes. O que é muito interessante é que muitos deles já fazem estágio na área e trazem problemas reais para a sala de aula ao serem indagados sobre seu dia a dia dentro dessa temática das cores e sua visualização.

Os alunos entendem perfeitamente que um bom profissional é, na verdade, um solucionador de problemas de seu cliente que quer, com a sua ajuda, aumentar suas vendas. Dentro dessa ótica mercadológica, ele, como aluno, percebe que, defender os interesses de seu cliente, é gerenciar a qualidade em todas as fases do processo e uma delas é o conhecimento das cores on-line e *off-line*, para a garantia da qualidade na reprodução *off-line* de todos os materiais que seu cliente venha requisitar da agência.

O docente nesse contexto é duplamente professor quando educa o aluno para educar seu futuro cliente.

REFERÊNCIAS

- FALLEIROS, Dario Pimentel. **O Mundo Gráfico da Informática**. São Paulo: Futura. 2003.
- FERNANDES, Amaury. **Fundamentos da Produção Gráfica para quem não é produtor gráfico**. São Paulo: Rubio. 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed. 2005.
- PEDROSA, Israel. **Da cor a cor inexistente**. Rio de Janeiro: Christiano Editorial/EDUFF. 2002.
- PEDROSA, Israel. **O Universo da Cor**. Rio de Janeiro: Senac Nacional. 2006.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- TISKI-FRANCOKOWIAK, Irene. **Homem, Comunicação e Cor**. São Paulo: Ícone. 2000.

APRENDER FAZENDO: O ENSINO DE CRIATIVIDADE NO PROJETO INTEGRADO DO CURSO DE COMUNICAÇÃO MERCADOLÓGICA DA FACULDADE DE COMUNICAÇÃO

Gilmar de Godoy

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo tecer observações e análises a respeito dos Projetos Integrados que são realizados a cada semestre no curso de Comunicação Mercadológica da Faculdade de Comunicação da Universidade Metodista. Queremos demonstrar, por meio de exemplos vivenciados com os alunos do segundo semestre do referido curso, que a teoria proposta por Donald A. Schön, em seu livro *Educando o Profissional Reflexivo* (2000), mais especificamente sobre o aprender fazendo, ideia bastante trabalhada nesse livro, encontra respaldo na prática do ensino de criatividade, e que somente as aulas teóricas não conseguiriam abastecer o conhecimento dos alunos com tanta informação. A convivência com os alunos leva-nos a perceber que, do mais medíocre ao mais brilhante, após passarem por um Projeto Integrado, nunca mais serão os mesmos. Eles podem não seguir a carreira profissional na área, podem desistir do curso, mas uma coisa é certa: algo em sua experiência de vida muda. Porque não se trata apenas de receber orientações dos professores, nem da importante integração de todos os módulos, mas a própria vivência de cada um, os conflitos, as soluções de problemas específicos de cada grupo, a administração de personalidades, o trabalho em grupo, a integração com os professores. Tudo isto faz que os alunos cresçam como indivíduos, assimilando cada um, à sua maneira, os frutos dessa experiência. Em minha opinião, os Projetos Integrados são uma forma bastante completa de aprendizado e de formação, no sentido mais pleno da palavra, principalmente no ensino numa área profissional em que a criatividade ocupa lugar de destaque e que para se trabalhar com criatividade é necessário experimentar, testar, vivenciar.

Palavras-chave: Criatividade; Aprender Fazendo; Comunicação Mercadológica; Projeto Integrado.

INTRODUÇÃO

Aprender antes de ensinar

Quando eu frequentava o curso de publicidade e propaganda na Faculdade de Comunicação da Universidade Metodista de São Paulo, nos idos dos anos 70, já trabalhava em uma agência de publicidade, onde conheci amigos que também estavam na mesma faculdade, um ou dois anos adiantados. Éramos as primeiras turmas a serem formadas pela nova Faculdade.

Apesar de ainda não estar formado, a minha habilidade para o desenho e o esforço em aprender fazendo me conferiam certa autoridade quando o assunto era criar um *layout* de anúncio para jornal ou folheto. Eu era “o cara” de arte da agência. Por isso, quando os meus amigos precisavam fazer algum trabalho de faculdade que envolvesse criação e arte, invariavelmente recorriam a mim para ajudá-los.

Nesse tempo, toda apresentação de criação era feita na forma de *layout* “manchado” a mão, os títulos, ilustrações e mesmo fotos eram marcados no *layout* com tinta Ecoline, guache e nanquim, simulando como a peça (anúncio, cartaz, folheto) ficaria depois de impressa. Tudo o que eu fazia, nessa época, era baseado nos conhecimentos que havia adquirido trabalhando com outros profissionais e assimilando sua maneira de trabalhar, eu não tinha nenhuma formação técnica de produção gráfica nem de arte publicitária.

Em um dos trabalhos que fiz para um desses meus amigos, um cartazete, fiquei revoltado com a devolutiva do professor de arte publicitária (com o qual eu ainda não tinha tido aulas, somente o conheceria no ano seguinte) pois ele disse que a letra do título não existia. *Como não existe? Eu mesmo desenhei*, reclamei para o meu amigo. *Esse professor deve ser maluco*. E meu amigo não conseguiu explicar-me o que estava errado.

Somente fui compreender o problema com meu cartazete quando tive aulas com o tal professor, entendi então, com as aulas sobre tipografia, que ele queria dizer que o tipo de letra do título marcado no *layout*, não tinha sido baseado em nenhuma fonte tipográfica existente, que era um cartazete desenhado a mão e não uma marcação de *layout*, não uma representação de como o material ficaria depois de impresso.

Não por coincidência, a matéria em que eu mais me destaquei foi em Arte Publicitária, e meu professor, Fernandy T. Ito, o grande responsável pelo meu desenvolvimento na área e pelo meu ingresso no campo da docência, pois no ano seguinte à formatura, passei a auxiliá-lo nas dis-

ciplinas de Arte Publicitária e Artes Gráficas e continuei aprendendo. Eu nem imaginava que faria parte da história da Metodista, conforme relata o meu colega de classe, e hoje diretor da FAC, Paulo Rogério Tarsitano:

Em 1976, dois fatos marcaram a história do Curso de Publicidade e Propaganda, a criação da Agência Experimental de Publicidade e a conquista do primeiro prêmio da Metodista no famoso e tradicional concurso da APP – Associação Paulista de Propaganda, hoje Associação dos Profissionais de Propaganda, por um grupo de alunos do sexto semestre, alguns que ainda hoje colaboram com a Instituição.

Esse fato merece ser contado com um pouco mais de detalhes, pois deu início a uma trajetória de conquistas e se transformou em um estímulo para o trabalho dos professores, coordenação e direção, ao longo da história do curso de Publicidade e Propaganda e também da FAPPT.

Alunos da terceira turma, cursando o sexto semestre do curso de PP, souberam do II Concurso Universitário de Campanhas Publicitárias, realizado pela APP, Escola Superior de Propaganda e Marketing e Rede Globo de Televisão e se organizaram para dele participar. Reuniram-se e decidiram criar e produzir campanha na categoria Meio Ambiente com um desafio maior do que realizar a própria campanha, tinham apenas quatorze dias para terem tudo pronto e tudo era feito com papel e tinta, não havia softwares gráficos, os *layouts* eram “manchados” e os planejamentos e planilhas de mídia, datilografados. O desafio do tempo foi vencido e a campanha inscrita no último minuto, na ESPM, ainda na Rua Humaitá.

As apresentações seriam realizadas no auditório da FAAP – Fundação Armando Álvares Penteado, no elegante bairro do Pacaembu e o formato do concurso previa que um publicitário ou professor fizesse a apresentação da campanha. Lá estavam escolas importantes, como a própria ESPM, FAAP, ECA e o jovem curso de propaganda da Metodista. Caso o júri tivesse dúvidas, um membro da equipe autora da Campanha deveria subir ao palco para ser sabatinado pelos membros do corpo de julgadores.

Coube ao publicitário, teatrólogo e professor da FAAP, Carlos Queirós Teles, apresentar a campanha “AJUDE SUA CIDADE RESPIRAR MELHOR” a um júri composto Francisc Petit, Otto Sherb, Iran Castelo Branco, entre outros expoentes da Publicidade Brasileira. Concluída a apresentação, os publicitários do júri queriam saber mais detalhes da campanha e que escola era aquela Metodista, apresentada pelo mestre de Cerimônias do evento como “Escola de Propaganda de Rudge Ramos”. O resultado foi divulgado ao final do evento, cabendo o prêmio maior naquela categoria à Metodista. Era um sábado nublado, frio e excessivamente paulistano, mas que se transformou num sábado ensolarado, de céu azul, e merecidamente são-bernadesense. Importante destacar que desse momento em diante nunca mais trocaram o nome do curso.

(<http://www.metodista.br/poscom/cientifico/publicações/docentes>)

A ideia de participar do II Concurso Universitário de Campanhas Publicitárias partiu do então coordenador de curso Prof. José Antonio Daniello, que convocou Paulo Rogério, Ademir Galvão, Marco Antonio Zamborlini e a mim para que coordenássemos a equipe de alunos (todos que quisessem participar) que trabalharia no projeto. Esse foi o embrião dos Projetos Integrados, que passaram a acontecer no oitavo semestre do curso de Publicidade e Propaganda e, mais tarde, no Curso de Comunicação Mercadológica.

Nos treze anos em que lecionei na Metodista (1978 a 1991), os PIs, desenvolvidos agora pelas turmas divididas em “agências”, ainda se restringiam a um trabalho de conclusão no oitavo semestre e conseqüentemente os melhores projetos participavam do Concurso da APP.

Ao final da década de 80, a minha carreira profissional estava mais direcionada para o design gráfico e a ilustração, a informática já substituía as pranchetas de desenho, os pincéis e *layouts* feitos a mão, profissionalmente eu me identificava muito mais com o desenvolvimento de marcas, logotipos, identidades visuais, sistemas de sinalização e embalagens do que com anúncios. Nas aulas eu me sentia desconfortável, pois já não estava trazendo para os alunos minhas experiências do dia a dia, isto aliado a outros interesses particulares, culminaram com o meu pedido de desligamento da Metodista.

DE VOLTA PARA O FUTURO

Treze anos se passaram, e a convite do meu amigo Paulo Rogério Tarsitano, vim à Metodista ministrar um workshop de direção de arte com seus alunos, e essa nossa reaproximação culminou com minha volta à docência, agora em um novo curso que ele havia criado chamado “Comunicação Mercadológica”, onde as disciplinas estavam mais alinhadas com a minha atuação profissional, pois coincidentemente o curso enfatizava muito o merchandising e a promoção de vendas, áreas em que eu havia atuado nos últimos quatro anos.

O ambiente que encontrei nessa volta à Metodista era totalmente diferente daquele do passado, salas multimídia, laboratórios de informática, sistema de notas via internet, e o próprio programa pedagógico do curso.

Logo na primeira aula, no segundo semestre de 2005, para uma turma de alunos do primeiro ano, foi apresentado o Projeto Integrado algo novo até mesmo dentro da Instituição.

Nesse trabalho, os alunos de Comunicação Mercadológica, divididos em grupos, chamados de agências, devem escolher um cliente real da área de alimentação e desenvolver um projeto de comunicação que envolve a montagem de uma feira de degustação no campus da Universidade, trabalhando com marcas importantes como Kibon, Bauducco, Coca-Cola, Nabisco etc. Essas empresas colaboram com os estudantes fornecendo informações mercadológicas sobre os seus produtos e também com uma grande quantidade de produtos para a degustação.

Mas a feira é apenas parte do projeto, na verdade a Feira Cores e Sabores é uma das ferramentas promocionais utilizadas para atingir os objetivos determinados pelo planejamento mercadológico. Outras ferramentas são usadas como a promoção de vendas e o merchandising, e o trabalho desenvolvido pela agência durante o semestre deve contemplar todas essas áreas.

Para mim, como professor dessa turma, é como se eu estivesse dirigindo a criação de oito agências ao mesmo tempo, cada uma com seu cliente e cada uma com suas ideias criativas.

É muito estimulante. Eles aprendem conosco e nós também aprendemos com eles, porque cada projeto é único, e a busca de soluções para cada caso faz que haja uma grande troca de informação, conhecimento, habilidades e inteligência entre alunos e professores.

UM CURSO INOVADOR

O curso de Comunicação Mercadológica foi implantado no primeiro semestre de 2001, com o objetivo de atender às novas demandas do mercado, que com uma maior opção de compra, muitas vezes há dez produtos semelhantes com marcas diferentes e a existência de consumidores mais exigentes, a questão comunicacional tornou-se mais complexa e passou a utilizar ferramentas diferenciadas das mídias convencionais (TV, revista, rádio, jornal etc.). O mercado de trabalho viu-se carente de um profissional que tivesse um conhecimento mais amplo dessas ferramentas e da situação comunicativa da qual participam produtores, canais de venda e consumidores para que suas ações passassem a ser precisas e eficientes.

Desde sua criação, o curso passou por muitas mudanças em seu projeto pedagógico e irá passar por outra em breve. Porém, sua essência continua a mesma e principalmente os Projetos Integrados continuam sendo trabalhados e a cada semestre um tema é proposto aos alunos:

- 1º. período – O mercado promocional: atuação, cenário e contexto;
- 2º. período – O marketing promocional e os cinco sentidos;
- 3º. período – Comunicação e marketing digital: o panorama das novas tecnologias;
- 4º. período – Ações promocionais dirigidas;
- 5º. período – Merchandising e promoção no varejo;
- 6º. período – Eventos proprietários e promocionais da administração de marcas;
- 7º. período – Prospect para a promoção de vendas;
- 8º. período – TCC Projeto Experimental TCC Monografias.

A cada período, o conteúdo programático é dividido em três ou quatro módulos que, por sua vez, são divididos em duas ou três temáticas, que municiam os alunos com seus conteúdos específicos em aulas práticas e teóricas, e que se integram para fornecer conhecimentos e assessorias para que cada “agência” desenvolva o seu Projeto Integrado.

É POSSÍVEL APRENDER A TRABALHAR COM CRIAÇÃO?

O presente artigo concentra-se no segundo semestre de Comunicação Mercadológica, que tem como tema geral: O Marketing Promocional e os Cinco Sentidos, e no módulo Oficina de Promoção de Vendas Ferramentas Promocionais no Mix de Comunicação está a minha temática: Criatividade na Área Promocional, em minhas aulas dentro dessa temática procuro contemplar o conteúdo em três assuntos principais: O Conceito Criativo, Os Materiais de Ponto de Vendas e a Dinâmica da Cor.

A criatividade em comunicação mercadológica não pode ser subjetiva, não é a mesma criatividade que experimenta um artista plástico, por exemplo, cuja expressão artística se faz de dentro para fora, o artista expressa o que está sentindo, a maneira como está vendo o mundo, a vida etc. Seu compromisso é consigo mesmo, com seu ego, com sua estética, seus valores. O artista gráfico (designer gráfico/criativo de agência) não expressa a si mesmo, ele tem um objetivo de *briefing*, tem informações importantes do seu cliente para passar claramente ao público. Tem que ser objetivo, certo, simples, afirmativo, de fácil compreensão.

As informações que esse profissional tem diante de si estão todas ali claramente e todos sabem o que deve ser comunicado, sabe-se também para quem se deve comunicar, qual é o público. Falta saber como comunicar e onde, é aí que entra a criatividade. A forma, a linguagem, o visual

como devem ser? Onde, qual suporte, que tipo de material? São questões que devem ser respondidas criativamente por todos que estão envolvidos no processo.

Ao iniciar o segundo semestre de Comunicação Mercadológica, os alunos já passaram pela experiência de criar uma empresa de comunicação que chamamos de agência, no primeiro semestre do curso. Essa agência, formada por um grupo de 10 ou 12 alunos, teve que ser desenvolvida criando-se seu nome e seu logotipo além das informações legais para uma abertura de firma.

No segundo semestre o desafio aumenta, as agências terão que trabalhar com clientes e produtos, terão que desenvolver campanhas promocionais, peças e anúncios para essas campanhas. Nas aulas de criatividade, os estudantes adquirem certos conhecimentos necessários para o desenvolvimento do projeto na área de criação, como a dinâmica da cor ou quais são as principais peças de materiais de ponto de vendas e de como chegar a um conceito criativo.

Os alunos são ainda estimulados a compreender melhor as cores e os materiais de ponto de vendas, fazendo visitas a esses locais e observar o ambiente, examinar as peças sendo utilizadas como também fazer visitas técnicas a fornecedores desses materiais, quando então podem conferir como as peças são produzidas e quais materiais são usados na sua confecção.

A criatividade, também pode ser observada e estudada com o que chamamos de *cases*, que são exemplos de campanhas criativas e que bem atenderam ao *briefing*. Mas a melhor maneira que existe para aprender a criar é criando. O exercício constante da criatividade é que fará o profissional dessa área cada vez mais criativo.

Criação em propaganda não é inspiração, como podem pensar alguns, e sim técnica, já dizia

Thomas Edison: "Minhas invenções são fruto de 1% de inspiração e 99% de transpiração".

Técnica para ter idéias: originais, decisivas, criadas em tempo certo e improrrogável. E técnica é coisa para ser aprendida, desenvolvida, desdobrada, exercitada continuamente, testada, reformada. Dá uma mão-de-obra imensa, nos dois sentidos da expressão: pesquisas, discussões, divagações, rascunhos, julgamentos etc. (BARRETO, 44, 1978).

Enquanto os alunos participam de aulas teóricas e preparam trabalhos para aprofundar os conhecimentos, paralelamente, o trabalho do semestre na forma do Projeto Integrado, estará sendo desenvolvido com o auxílio e supervisão dos professores de cada área.

Nesse ponto, as agências já têm clientes e baseados em pesquisas, também já possuem bastante informações sobre o produto que irão trabalhar.

Antes de iniciarem a criação, é necessário montar um *briefing* de criação para saber o que se pretende comunicar, o que é importante falar sobre o produto, qual o problema de comunicação que a criação deve resolver, para quem se quer comunicar e onde.

Primeiro, é necessário conhecer tudo sobre o produto. Lembra do filme de Mel Gibson; "Do que as mulheres gostam"?, onde ele faz o papel de um publicitário e recebe a incumbência de propor uma campanha publicitária para produtos femininos. Ele leva uma caixa com vários desses produtos e lá começa a usá-los, de batom a depiladores e meias femininas. Tudo para entender o produto, mergulhar no produto. Isto é o que Roberto Menna Barreto chama de "curtir" o produto para o qual se vai criar uma campanha, em seu livro *Criatividade em Propaganda*:

Em propaganda, a regra principal é a que eu chamo "curtir" o produto. Saber tudo sobre ele, devassá-lo, conviver com ele noite e dia, pô-lo em cima da mesa, enquanto se aquecem os 10 bilhões de neurônios com o problema fundamental: que devo dizer, ou mostrar, para que cada sujeito que tope com meu anuncio concorde em comprar esse troço? (BARRETO, 150, 1978).

Este é o primeiro passo para começar a criar uma campanha: conhecer muito bem o produto ou o serviço que será anunciado.

Uma vez que se conheça bem o produto e o que se quer comunicar sobre ele, como um novo lançamento, um novo sabor, nova embalagem, nova fórmula, uma promoção etc. partimos para o passo 2, que é conhecer para quem se deve comunicar. Quem é o consumidor desse produto?

Mais uma vez, é preciso saber tudo sobre este personagem: quem é, qual a faixa etária, homem, mulher, criança, adolescente, o que faz, onde passa a maior parte do tempo, como se diverte, quais seus interesses, enfim, conhecer o consumidor a fundo.

Com isso, temos de um lado o que dizer e de outro para quem dizer, falta saber como e onde. Onde dizer pode ser na mídia tradicional (jornal,

revista, TV, rádio etc.) ou em no mídia, que são todas as outras mídias que não as de massa.

Como já foi dito, nas aulas teóricas e nas visitas técnicas, os alunos passam a conhecer as peças de ponto de vendas e suas utilizações. Irão verificar, que diferentemente da mídia tradicional, os materiais de PDV precisam ser criativos tanto no conceito em termos de linguagem (visual e de texto) quanto na sua utilização e formato.

Um exemplo disto é uma peça muito simples, porém muito criativa; um adesivo que estampava a foto de um entregador segurando uma pizza, onde se lia o nome e o telefone da pizzaria, nada de surpreendente, apesar de toda informação necessária estar ali, mas o que chamou a atenção foi a utilização da peça, que era colocada na frente do olho mágico da porta de entrada, de modo que quando a pessoa olhasse tinha a impressão de que havia mesmo um entregador batendo a sua porta, muito criativo.

Outro exemplo simples é o de uma sacola plástica transparente impressa com a foto de uma menina com os braços em sua frente, a criatividade foi imprimir a menina na parte de trás da sacola e os braços na parte da frente, e quando se colocava um livro dentro da sacola (tratava-se de uma livraria) parecia que a menina estava abraçando o livro, simples, porém criativo.

Um último exemplo de utilização diferenciada de materiais simples: A unidade da agência de publicidade Saatchi & Saatchi, em Jacarta na Indonésia, desenvolveu um adesivo de chão para o seu cliente Jakpetz, um pet-shop, promovendo o spray Frontline contra pulgas. O adesivo tinha apenas a foto de um cachorro se coçando visto de cima, e a assinatura do produto e cliente com a frase: "Tire elas do seu cachorro". A criatividade estava no fato de que o adesivo tomava toda a área de entrada de um shopping center, e visto a partir dos níveis superiores, as pessoas que andavam sobre a foto pareciam as próprias pulgas, causando reações de riso e surpresa de quem as visse.

Essas ideias, depois de prontas são muito simples, e provocam aquela sensação nas pessoas do tipo: por que eu não pensei nisso? Assim acontece com algumas invenções como o velcro ou o macarrão de piscina que deixaram seus inventores milionários. Por que eu não pensei nisso antes?

É justamente isso, por que eu não pensei. Para se ter ideias, é preciso pensar, e em publicidade dois elementos são fundamentais: repertório cultural e a capacidade de olhar tudo de outro ângulo. E quando falamos

de repertório cultural, não estamos falando somente da cultura erudita e sim de cultura geral, sobre tudo.

AS REFERÊNCIAS ESTÃO EM TUDO QUE SE VÊ, LÊ, OUVI OU ASSISTE

Para se trabalhar com criatividade, é necessário ter referências, e estas estão em tudo que se vê, lê, ouve ou assiste. Na hora de criar, é importante estimular o repertório cultural que está arquivado em nossos cérebros, e podemos fazer isso folheando revistas, ou, hoje em dia mais facilmente navegando pela internet. Muitas vezes, uma simples foto, uma música, um lugar, uma cena de um filme, pode desencadear uma série de imagens, coisas vistas, lugares, sensações etc., que combinadas com o produto ou com outras coisas relacionadas ao produto, transformam-se em novas ideias

Uma nova ideia em propaganda nada mais é do que uma nova combinação daquilo que conhecemos, daquilo que sabemos, no sentido de soluções e novos usos. Para fazer essa combinação de forma criativa é que precisamos do segundo elemento: ver o mundo de outro ângulo.

Alguns anos atrás, eu e um colega tínhamos pela frente um problema: comunicar para pintores de oficinas de repintura de carros que a nova tinta automotiva da Polidura, diferentemente das outras, já vinha pronta de fábrica para ser aplicada no veículo, não necessitando de nenhum tipo de diluente, muito menos de qualquer preparo. Mas como dizer isto em um cartaz com um mínimo de texto? Depois de quebrarmos a cabeça pensando em títulos e fotos, a solução: Fizemos uma foto mostrando o revólver de pintura, principal ferramenta dos pintores, em primeiro plano e um capô de carro desfocado ao fundo, com a diferença que, no lugar do copo acoplado ao revólver que condiciona a tinta preparada, substituímos pela lata do próprio produto mostrando que ela não precisava de



preparação, era abrir e usar, para complementar o título dizia: “Como original de fábrica”, reforçando que a tinta era a mesma que a indústria automobilística utilizava na fabricação do veículo. O cartaz foi muito elogiado pelo cliente, acostumado a soluções mais racionais, achou nossa ideia bastante criativa.

O CRIATIVO PROCESSA SUA BAGAGEM CULTURAL E A DEVOLVE EM UMA NOVA IDEIA

Um dos exercícios que passo aos alunos de criatividade no, primeiro semestre, é propor um objeto qualquer, por exemplo um lápis, e pedir que escrevam durante um tempo predefinido tudo o que se poderia fazer com aquele objeto. Depois, eles devem escolher a ideia mais criativa e apresentá-la em forma visual, com uma colagem ou desenho. Para um primeiro contato com a criatividade, o resultado é bem interessante. Algumas ideias que surgiram numa dessas sessões em que os objetos propostos foram o lápis e o tijolo:

Lápis; hashi, prendedor de cabelo, agulha de tricô, lenha, espetinho, acender fogão, jogar minissinuca, estourar balão.

Tijolo; saboneteira, banco, alteres, tamanco, fazer malabares, nivelar pé de mesa, celular, giz.

No segundo semestre, uma das propostas é que os alunos encontrem soluções de logotemas para campanhas promocionais. Um logotema de campanha é uma representação gráfica que se utiliza de título, imagens, cores e grafismos para sintetizar a ideia central da campanha. Esse exercício, em que os estudantes têm que criar e submeter sua criação para receber orientações e comentários do professor, é um preparo para o trabalho que será desenvolvido no Projeto Integrado. Com o logotema definido, fica mais fácil o desenvolvimento das peças da campanha.

APLICANDO A TEORIA NA PRÁTICA

Durante três meses (agosto, setembro e outubro) todo o conteúdo programático do módulo já foi passado, estudado, e praticado, chega então o momento de se dedicar exclusivamente ao Projeto Integrado, é quando os grupos passam a ter as chamadas assessorias do PI. E é nesse momento que os grupos trabalham como verdadeiras agências, cada área tem seu representante, que fica responsável pelo desenvolvimento do trabalho de

cada componente da agência. Em quase todas as turmas, cada agência tem sempre uma pessoa com uma tendência natural para trabalhar com criação e, mais especificamente, em arte. Eles têm muita vontade de se desenvolver na área e de trabalhar com os softwares de arte. Em minha experiência, os alunos de criação em Comunicação Mercadológica acabam se tornando ótimos designers gráficos, pela própria característica do curso, onde o foco é justamente as áreas onde os designers gráficos são amplamente solicitados; desenvolvimento de marcas e logotipo, desenvolvimento de logotemas, embalagens e material de PDV.

Para mim, como designer e ilustrador, é gratificante acompanhar o desenvolvimento desses alunos, ver como encontram soluções para os problemas e como desenvolvem a sua própria criatividade. Relembro então meu relato no início deste artigo sobre aquele episódio do cartaz que fiz para o meu amigo e o professor disse que a letra do título não existia.

O paradoxo de aprender uma competência realmente nova é este: um estudante não pode inicialmente entender o que precisa aprender; ele pode aprendê-lo somente educando a si mesmo e só pode educar-se começando a fazer o que ainda não entende (SHÖN, 79, 2000).

Talvez se eu não tivesse feito o cartaz, mesmo de maneira incorreta, eu levaria mais tempo para compreender a importância dos tipos tipográficos na elaboração de uma peça gráfica.

E é assim com meus alunos, eles fazem suas peças e as apresentam e com a minha orientação irão lapidando sua criação até chegar a uma solução que a agência considere adequada.

Em muitas ocasiões, eu consigo enxergar soluções antes dos alunos, como estou envolvido pelo projeto da agência, não tem como evitar ter ideias, mas são as minhas ideias, a minha solução criativa para o problema de comunicação, e não posso passar essas ideias para os alunos. Eu devo orientá-los e encaminhá-los para que encontrem suas próprias soluções. Pode acontecer que os estudantes encontrem soluções tão boas ou mesmo melhores que as minhas, porém outras vezes eles acabam ficando aquém do esperado. Mesmo assim, foram eles que chegaram àquelas soluções, e como trabalhamos com prazos, chega o momento em que o “martelo precisa ser batido” e devemos respeitar a limitação do grupo.

Talvez, então, aprender todas as formas e talento artístico profissional dependa, pelo menos em parte, de condições semelhantes àquelas

criadas nos ateliês e conservatórios: liberdade para aprender por meio do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo, com acesso a instrutores que iniciem os estudantes nas “tradições da vocação” e os ajudem, através da “fala correta”, a ver por si próprios e a sua própria maneira o que eles mais precisam ver (SHÖN, 25, 2000).

As campanhas desenvolvidas pelos alunos acompanham as particularidades de cada produto e também de cada agência. Alguns trabalhos atingem um nível bastante elevado com temáticas muito bem elaboradas e um sofisticado acabamento nas peças gráficas.

Notadamente existem diferenças entre as turmas de alunos do segundo semestre de cada ano, nos últimos seis anos pude observar essas diferenças trabalhando com grupos cujo entusiasmo para desenvolver o projeto era realmente contagiante, em contrapartida, a falta de empenho e dedicação de outros grupos tornavam a tarefa do orientador muito mais difícil. Porém, por mais indisciplinados e desinteressados que fossem os alunos a cada semestre, sempre houve pelo menos um grupo que se destacou e fez um ótimo trabalho. Particularmente, 2006 foi um ano atípico, tínhamos uma turma no turno da manhã, com quatro agências e mais oito agências no turno da noite, três agências da manhã fizeram ótimos trabalhos e pelo menos mais cinco da noite tiveram um desempenho excepcional.

Eu não saberia dizer por que essa turma teve um desempenho superior comparado a outras tantas. Provavelmente, tenha sido uma coincidência muito grande o ingresso de alunos em determinado ano. O fato é que, para mim, essa foi até agora, a melhor turma com a qual eu trabalhei.

Logo no início do segundo semestre, esses alunos empenharam-se no desenvolvimento do Projeto Integrado, desde a conquista do cliente, quando desenvolveram kits demonstrativos de como seria importante apresentarem seus produtos em uma feira dentro de uma universidade com um público de mais de oito mil jovens na faixa dos 20 anos. E cada agência procurou ser mais criativa que as outras, numa competição muito saudável, mesmo sendo todos colegas de classe e mantendo segredo de suas ideias.

Quase sempre, as primeiras ideias dos alunos não chegam às assesso-rias prontas, sendo necessários aprimoramentos, adequações e reações. Aqueles grupos que atendem mais rapidamente e com maior dedicação a essas orientações, não por acaso, são os que têm um melhor resultado. Principalmente na minha área, a de arte, é fundamental que a criação possa ser vista para ser analisada, e para isso a ideia deve ser apresentada como *rough*, *layout* ou *mock-up*.

Nessa fase, é interessante notar que aqueles alunos que irão seguir na carreira de direção de arte ou design gráfico começam a se destacar, e mesmo tendo seu primeiro contato com os *softwares* de produção gráfica nesse semestre, rapidamente desenvolvem habilidade suficiente para colocar em termos visuais as ideias criadas pelo grupo. Muitos que se dedicam nessa área chegam ao sexto semestre com trabalhos profissionais. Acompanhar o trabalho desses alunos proporciona uma satisfação muito grande.

Nesses casos, é muito importante conhecer o limite de cada aluno. Como já foi dito, deve-se respeitar o limite do grupo. E, muitas vezes, o próprio aluno não conhece seu próprio potencial e cabe ao professor incentivá-lo para que ele vá em frente.

Mesmo quando uma estudante aprende, desta ou de outra forma, a reconhecer uma qualidade de design na produção de outra pessoa, ela ainda achará difícil reconhecê-la em sua própria produção. Em geral, como observamos no Capítulo 4, ela aprende a reconhecer uma qualidade como “suavização de formas de contornos rígidos”, no mesmo processo pelo qual ela aprende a produzi-los (SCHÖN, 124, 2000).

Muitas vezes aconteceu comigo, de um aluno trazer uma ideia com grande potencial, mas visualmente fraca e, por meio de referências, pude fazer que ele fosse lapidando sua arte até que eu percebesse que o limite de seu potencial artístico estava próximo de ser atingido e que o aluno estivesse satisfeito com o resultado obtido.

○ TRABALHO RECOMPENSADO

As campanhas desenvolvidas pelos alunos que ingressaram na faculdade em 2006, como já disse, foram para mim as mais interessantes de todos os tempos. Não somente no segundo semestre, mas em todos os outros. E posso agora, lendo Schön, acompanhando e ouvindo dos próprios alunos, comprovar que o desenvolvimento destes e de suas habilidades

deve muito ao formato de ensino do projeto pedagógico do Curso de Comunicação Mercadológica, que utiliza a prática para ensinar.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Roberto Menna. **Criatividade em Propaganda**. Rio de Janeiro: Editora Documentário / Summus Editorial Ltda. 1978.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem / Donald A. Schön; trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed. 2000.

OS DESAFIOS DE ENSINAR O ÁUDIO PARA UMA GERAÇÃO VISUAL

Dyonisio Moreno

RESUMO

A geração de estudantes universitários, nascidos entre o final da década de 1980 e início de 1990, é constituída por nativos digitais. Foram crianças que se entretiveram, se instruíram e se tornaram dependentes do computador e dos equipamentos gerados a partir de conceitos digitais, como o CD, o DVD, o videogame, o celular, o smartphone, o mp3 player, o laptop, o tablet etc., quase todos instrumentos subordinados aos recursos visuais. Os professores das cadeiras de produção de áudio publicitário têm enfrentado problemas com os seus alunos quanto à criação e roteirização de spots para veiculação em rádio, em função do raciocínio cada vez mais orientado pelo visual dessa nova geração de estudantes. Ou seja, o que está impresso em uma geração torna-se um problema educacional e acadêmico: como trabalhar com estudantes dessa geração o pensar e criar para um veículo cego, onde não é possível envolver nenhum recurso de ordem visual. O presente trabalho pretende identificar, classificar e fomentar a discussão a respeito dessa problemática, por meio da análise de casos reais, roteiros e fragmentos de roteiros radiofônicos de alunos dos cursos de Publicidade e Propaganda do V ao VIII semestres de uma universidade de São Bernardo do Campo.

Palavras-chave: raciocínio visual; spot publicitário; dramaturgia radiofônica.

1. APRESENTAÇÃO

A audição é o único dos sentidos que o ser humano não consegue privar-se totalmente por vontade própria. Podemos deixar de tocar as coisas, de sentir o sabor e os cheiros, podemos fechar os olhos ou até mesmo parar de respirar por tempo determinado. Mas não podemos deixar de ouvir. Mesmo com os ouvidos vedados, continuamos a ouvir os sons do próprio corpo e encaminhando informação ao cérebro. Como disse McLuhan, “não podemos fechar a porta aos sons, não possuímos pálpebras auditivas”. Além disso, é seguramente um dos sentidos mais importantes para o ser humano durante a fase intrauterina. Segundo es-

tudos da Universidade de Leicester, Inglaterra, um feto tem capacidade de ouvir sons a partir da vigésima semana de gestação.

Ouvimos sons vindos de toda parte, sem jamais haver um foco. Os sons vêm de “cima”, de “baixo”, da “frente”, de “trás”, da “direita”, da “esquerda”. Não podemos fechar a porta aos sons automaticamente. Simplesmente não possuímos pálpebras auditivas. Enquanto o espaço visual é um *continuum* organizado de uma espécie uniformemente interligada, o mundo auditivo é um mundo de relações simultâneas (MCLUHAN; FIORE, 1969, p. 139).

Apesar de toda essa extraordinária relevância hoje, os professores de cadeiras relacionadas à criação e produção de peças radiofônicas, onde evidentemente o som é o único recurso, enfrentam problemas com uma geração de estudantes, a qual demonstra uma inegável tendência de utilizar primordialmente o raciocínio visual. É uma dificuldade recorrente no curso de Publicidade e Propaganda o fato de os alunos criarem roteiros radiofônicos onde a dramaturgia que se pretende demonstrar é inadequada para ser produzida por meio de recursos exclusivamente sonoros. No entanto, em 100% dos casos os mesmos roteiros impróprios seriam perfeitamente compreensíveis se utilizados como roteiros para vídeo. A tendência dos alunos é visualizar as situações em questão e a partir dessa visualidade propor uma solução de áudio que depende de aspectos visuais para ser plenamente compreendida. Assim, quando se está criando para um veículo como o rádio, essa dependência conceitual do elemento visual torna a criação ineficiente, ou inadequada. O aspecto imagético está de tal forma integrado à vida e cultura desses estudantes que se torna um transtorno o pensar cego, ou sem envolver nenhum meio de ordem visual. É fato notório que nós, professores de cadeiras relacionadas à criação e produção de áudio, convivemos com uma geração de tendência visual, ou seja, uma geração cujo raciocínio tem uma propensão a se desenvolver, encaminhando-se por meio de recursos visuais. Em outras palavras, como conclui Fernando Hernandez (2007), estamos vivendo um tempo de visualidades. O fenômeno do fascínio pela imagem norteia o raciocínio da atual geração de estudantes universitários, sobrepondo-se aos aspectos sonoros, mesmo quando se exercitando algo que dependa exclusivamente de recursos de áudio.

Nas duas últimas décadas do século XX, período que caracteriza o que ficou conhecido como a ‘virada imagética’ (MITCHELL, 1995), as imagens ganharam espaço como foco de atenção, discussão intelectual e reflexão teórica tornando-se predominantes na cultura contemporânea (MARTINS, 2010).

Embora o tema tenha potencial para um estudo mais amplo, para uma maior eficiência nos resultados deste artigo pretendo delimitar meu trabalho à problemática relacionada a estudantes de Publicidade e Propaganda. Isso considerado, o meu objetivo fundamental é identificar e classificar a dificuldade dos estudantes na roteirização de peças publicitárias para rádio e, portanto, dependentes exclusivamente de recursos sonoros, a partir da coleta de dados de meu cotidiano docente. Essa classificação será feita por meio da análise de casos reais, roteiros e fragmentos de roteiros de alunos dos cursos de Publicidade e Propaganda da Universidade Metodista de São Paulo, do V ao VIII semestres. Essa geração de estudantes, nascidos entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, tem uma dificuldade particular quando o trabalho envolve o pensar a partir exclusivamente do áudio. Assim, direcionar o seu raciocínio unicamente por meio das possibilidades que o áudio proporciona torna-se um problema acadêmico.

2. OS OLHOS NOS OUVIDOS

Era o início da década de 1960. Eu, com 8 anos de idade, tentava jantar mais rápido que o meu irmão caçula, apesar dos protestos de minha mãe, para conseguir um lugar privilegiado no sofá da sala, onde em poucos minutos o meu pai ligaria a televisão. Ele tinha o seu lugar reservado numa das poltronas, onde ninguém se atrevia a sentar. O sofá e as duas poltronas somavam cinco lugares, insuficientes para acomodar pai, mãe, dois filhos, avô, avó, três tias solteiras e uma empregada, porém, o fato de os avós, em geral, não demonstrarem muito interesse pela fascinante programação televisiva era um alívio para todos. Quando o meu pai se sentava, já estávamos todos encaixados como podíamos na sala, o que incluía duas pessoas em pé nas laterais do sofá. Ato simultâneo ao de ligar a televisão, minha mãe abria orgulhosa a janela que ficava atrás do sofá e que dava visão ao pequeno jardim e à rua. Invariavelmente, já se acotovelavam no muro baixo do jardim quatro vizinhos – a esposa do dentista em frente com o filho, e a cabeleireira do lado com a filha – para se deslumbrar com a inexplicável magia daquela caixa. O que parece passagem de um conto nostálgico é fato, já que na época a primeira casa a ter uma televisão no quarteirão foi a nossa.

Minha geração desenvolveu-se maravilhada com a televisão e o cinema, porém, sobrava-nos tempo suficiente para brincar nas ruas, jogar bola, empinar pipas e outras atividades que fazíamos socialmen-

te, sempre dependentes da proximidade ou do contato físico com os amigos. A televisão redefiniu a comunicação e inspirou transformações fundamentais em outros meios de comunicação quanto ao predomínio conceitual da imagem. Nem mesmo a mídia impressa, jornais e revistas, saiu imune desse prestígio, expandindo o espaço reservado à imagem em detrimento do texto.

Na década de 60, a televisão veio para despertar um novo modelo de comunicação de massa e acabou influenciando outros meios na valorização da imagem. A mídia impressa não ficou para trás; os jornais e revistas também aceitaram a nova idéia, ampliando o espaço da imagem dentro do veículo. Aos poucos, uma nova lei foi se fundamentando e se impondo: a lei da visualização.

A imagem veio como um diferencial para a mídia e acabou se tornando a base. É valorizada porque emociona, seduz e atrai (BAHIA, 2011).

O computador entrou em minha vida depois dos 30 anos de idade, quando eu já tinha, havia alguns anos, a minha própria empresa de produção de áudio. Hoje, integralmente dependente do computador, do celular e outras possibilidades digitais, pergunto-me como sobrevivemos sem esses imprescindíveis artefatos.

A geração de nossos alunos universitários, hoje entre 18 anos e 23 anos, já nasceu sob as benesses ou sob a escravidão dos equipamentos digitais. Foram crianças que brincaram, pesquisaram, instruíram-se, hipnotizaram-se e se tornaram dependentes do computador, do laptop, do CD, do DVD, do Blu-ray, do walkman, dos videogames, do Ipod ou mp3 players, do celular, dos smartphones, dos tablets, da convergência digital. Os novos equipamentos são, via de regra, multifuncionais, o que permite ao indivíduo ouvir música, conversar, ver fotos, vídeos, enviar e receber mensagens escritas, tudo ao mesmo tempo. Além disso, grande parte das novas tecnologias permite ao usuário uma comunicação interativa, onde ele deixa de ser mero espectador passivo e tem à sua disposição a possibilidade de interferir na comunicação ou na informação enviada, comentando, concordando, discordando, distribuindo a informação para a sua rede de contatos.

A quase absoluta maioria das novas mídias, ou dos novos equipamentos digitais, utiliza recursos visuais. Até mesmo o telefone, hoje substituído pelo celular, cuja função primordial seria receber e enviar sons, oferece

atualmente imensas possibilidades com relação à imagem, desde a capacidade de processar o diálogo vendo o interlocutor em tempo real, até sua utilização como câmera fotográfica, filmadora ou um minicomputador. A expansão do conceito de multifuncionalidade hoje não se limita aos novos equipamentos citados, mas se estende e se encaminha também aos eletrodomésticos. A rede internet, arquitetada inicialmente para o uso militar, proporcionou o estabelecimento de incontáveis e originais formas de comunicação, não presumidas originalmente. Através dela nos comunicamos, dialogamos em videoconferência, enviamos e recebemos mensagens, elogiamos, criticamos, promovemos ou desmoralizamos uma ideia, pesquisamos, assistimos e veiculamos propaganda, vídeos, filmes, compramos sem sair de casa, procuramos parceiros ocasionais, jogamos, divertimo-nos, ganhamos e perdemos dinheiro, acessamos o banco, depositamos, pagamos contas, transferimos valores, ou apenas despendemos nosso tempo perambulando indolentes pelo extravagante universo virtual.

A vida cotidiana dessa nova geração foi remodelada pelos atuais recursos tecnológicos, o que redirecionou a sua conduta social e intelectual. Essa é uma geração que, em todas as fases de sua vida, infância, adolescência e idade adulta foi irremediavelmente exposta a uma hipervisualização que pode ter deixado como herança uma tendência à indiferença, passividade e dependência.

Nesse conjunto infinito de possibilidades que as novas tecnologias apresentam está o seu encantamento, o seu poder irresistível de sedução e alienação. A imagem que a partir da televisão era um diferencial tornou-se fundamento da comunicação. Não é muito difícil concluir que uma geração educada a partir de recursos visuais entronize a imagem como base de comunicação e linha de raciocínio.

Há um novo re-encantamento pelas tecnologias porque participamos de uma interação muito mais intensa entre o real e o virtual. Me comunico realmente – estou conectado efetivamente com milhares de computadores – e ao mesmo tempo, minha comunicação é virtual: eu permaneço aqui, na minha casa ou escritório, navego sem mover-me, trago dados que já estão prontos, converso com pessoas que não conheço e que talvez nunca verei ou encontrarei de novo (MORAN, 2011).

3. O SPOT PUBLICITÁRIO

De forma simplista, o trabalho de produção de áudio para as turmas de Publicidade e Propaganda se resume na análise da criação, roteirização

e produção de spots,¹ jingles² e trilhas.³ Neste estudo, nosso foco será apenas a criação e a roteirização de spots e os problemas enfrentados em função do raciocínio primordialmente visual de nossos alunos. O spot publicitário pode ser explicado como um fonograma⁴ para rádio, composto a partir dos seguintes elementos sonoros:

- locuções
- dramaturgia radiofônica
- ruídos ou efeitos sonoros
- trilha musical

Evidentemente, um spot publicitário não utiliza necessariamente todos esses recursos sonoros. Pode ser constituído apenas de locução ou somente de dramaturgia, ou utilizar vários dos elementos citados.

A locução consiste na leitura interpretativa de um texto por um profissional da voz – locutor/locutora ou ator/atriz. Os(as) locutores(as) não são personagens, mas os porta-vozes da mensagem. Chamamos de dramaturgia radiofônica a interpretação de uma situação dramática exclusivamente por meio da voz, por atores e atrizes que, desempenhando personagens, apresentam a ação com proficiência e verossimilitude. Além do talento e competência dos profissionais envolvidos, para conquistar a verossimilitude da situação retratada a dramaturgia radiofônica pode e deve utilizar outros recursos sonoros como sons, ruídos ou efeitos e trilha musical.

Os sons, ruídos e efeitos complementam o cenário radiofônico, localizam os personagens espacial ou temporalmente, criando as condições para que a recepção do ouvinte o estimule a um exercício sensorial e criativo de imaginação visual a partir das sugestões sonoras. Muitas vezes, para a criação de um ambiente sonoro é necessário a escolha e a composição de vários sons, ruídos ou efeitos, conjunto esse a que Murray Schafer ba-

¹ Spot – Peça de áudio para publicidade, produzida para a veiculação em rádio, em geral com duração de 15", 30", 45" ou 60", constando principalmente de locuções, dramaturgia radiofônica, efeitos sonoros, ruídos e trilha musical.

² Jingle – Peça de publicidade, produzida para a veiculação em rádio, caracterizada como sendo uma canção, com mensagem publicitária ou promocional, em geral com duração de 15", 30", 45" ou 60".

³ Trilha – Música instrumental ou canção utilizada em BG (background), ou seja, mixada à locução ou diálogos com intensidade inferior. A trilha num spot dá o "clima", ou intensifica o elemento emocional que se pretende.

⁴ Fonograma – Toda e qualquer produção de áudio que tenha sido gravada em algum suporte constitui um fonograma. Em nosso caso, consideramos como fonogramas o spot, o jingle e a trilha musical.

tizou de “paisagem sonora”. Para exemplificar, vamos imaginar um spot publicitário composto por um diálogo que ocorra dentro de um bar. Nesse caso, nossa paisagem sonora poderia constituir-se de: conversas esparsas, risadas, sons de garrafa abrindo, sons de bebida sendo derramada num copo, sons de copos brindando ou tocando outro, sons de talheres ou pratos etc. Evidentemente, uma paisagem sonora bem produzida é aquela que utiliza os sons com destreza, inteligência e criatividade, de forma a criar realisticamente um ambiente e não comprometer a compreensão da dramaturgia propriamente dita, mixada sobre ela. Os ruídos e diálogos exprimem o elemento concreto do fonograma, a trilha musical, por sua natureza imaterial, a contribuição abstrata. Os elementos concretos – os diálogos, som de trânsito, latido de cachorro, tiros, ruído de água, etc. – têm significados determinados, a música por sua essência flexível pode assumir significados os mais diversos, tornando-se expediente persuasivo dos mais eficientes para o diretor de produção ou para o técnico de som responsável pela direção artística da produção.

Resumidamente a função da trilha musical é acentuar, valorizar ou sugerir um significado emocional à mensagem. Por conseguinte, isso tudo vem reforçar a impressão visual que a dramaturgia radiofônica com todos os seus recursos sugere.

Não podemos esquecer outro elemento sonoro extremamente importante na elaboração de um spot, que é o silêncio. O silêncio, como a ausência integral de sons, ruídos, diálogos e música, pode se constituir como elemento de extrema expressividade ou dramaticidade, quando utilizado com proficiência. Esteticamente falando, é melhor entender o silêncio como outro aspecto do fenômeno sonoro.

A palavra é um elemento indispensável à transmissão de notícias, é o centro de tudo. Ela cumpre duas funções durante a transmissão de uma informação: fornece a estrutura redacional (lead: quem, que, quando, como, onde, por que) e a torrente verbal (constrói o cenário). A música é um condicionante clássico, que cumpre uma função abstrata, de criar a ambiência, de sugerir o clima, de organizar a mensagem e conferir-lhe novos significados, gerando estados emocionais diferentes (alegria, tristeza, ternura, medo etc.). Os ruídos e efeitos sonoros cumprem a função de ilustrar o texto ou de representar uma situação dramática, conferindo verossimilhança e mais realismo à narrativa (...) (PEDROZA, C., p. 8).

4. ESTUDO COMPARATIVO DE CASOS

A seguir, uma primeira tentativa de classificar os problemas enfrentados por roteiros radiofônicos ineficientes, causados pela tendência ao

raciocínio visual de nossos alunos. Todos os exemplos são fragmentos de roteiros reais e foram selecionados nas turmas de V a VIII semestres de Publicidade e Propaganda da Universidade Metodista de São Paulo, nos anos de 2010 a 2011. Os exemplos foram escolhidos entre os que diagnostiquei como inadequados para a linguagem do rádio e em nenhum momento entra nessa análise qualquer intenção de criticar ou qualificar a criação, o que exigiria um estudo mais aprofundado de cada caso. Após o exemplo, e seus comentários, apresento a solução sugerida ao grupo de estudantes, de forma a não macular ou fazer ingerências desnecessárias em suas criações.

4.1 – Dados insuficientes para a identificação do personagem

Uma situação criada exclusivamente a partir de concepção visual pode gerar um roteiro radiofônico que seja insuficiente para a identificação exata de um personagem, ou dependa de um esforço imaginativo do ouvinte, o que pode se revelar ineficiente como mensagem publicitária.

EXEMPLO A:

TEC.: RUÍDOS DE LOJA

BALCONISTA: (*Empolgado*) Na hora de cuidar da madeira, todo mundo quer evitar dor de cabeça. Para um trabalho com tranquilidade e sem sustos, o bom profissional pede verniz Sparlack.

Certamente o aluno que concebeu o roteiro “enxergava” o balconista, do lado de dentro do balcão da loja expondo o seu depoimento, porém a sua realização para áudio exige que a natureza do personagem seja mais bem explicitada. A utilização dos “ruídos de loja” pode se mostrar insuficiente para a plena compreensão do ambiente, visto que podem ser confundidos com ambiente de shopping, de uma escola, de um teatro etc.

Exemplo A – Solução sugerida:

TEC.: RUÍDOS DE LOJA

BALCONISTA: (*Empolgado*) Na hora de cuidar da madeira, todo mundo quer evitar dor de cabeça. Sou balconista de loja e posso afirmar que, para um trabalho com tranquilidade e sem sustos, o bom profissional pede verniz Sparlack.

EXEMPLO B:

TEC.: SOM DE CHAVES ABRINDO PORTA. PORTA SE ABRINDO.

FILHA: (*Correndo alegre*) Mamãe, papai chegou!

EMPRESÁRIO: Oi, filhinha!

PINTOR: Olha, doutor, a sacada da sua casa tá prontinha!

LOCUTOR: A Sparlack oferece a melhor garantia e proteção para a sua madeira (etc...)

Da mesma forma que no Exemplo A, os alunos “enxergaram” no exemplo citado o personagem pintor, mas não explicitaram no roteiro. A qualificação do pai como EMPRESÁRIO também se torna impossível a partir do texto apresentado. A solução sugerida elimina a qualificação EMPRESÁRIO que, nesse caso, é secundária e inclui um cumprimento do PAI para o PINTOR de forma a identificá-lo profissionalmente.

Exemplo B – Solução sugerida:

TEC.: SOM DE CHAVES ABRINDO PORTA. PORTA SE ABRINDO.

FILHA: (*Correndo alegre*) Mamãe, papai chegou!

PAI: Oi filhinha! Boa tarde, Paulo, como está a pintura?

PINTOR: Olha, doutor, a sacada da sua casa tá prontinha!

TEC.: TRILHA SONORA

LOCUTOR: A Sparlack oferece a melhor garantia (etc...)

4.2 – Utilização de sons ou signos sonoros de difícil identificação

Alguns sons são signos sonoros plenos, cuja compreensão é imediata e absoluta, por exemplo, o latido de um cachorro, o canto de um pássaro etc. Outros, apesar de plenos como significado, podem demandar esclarecimentos ou um contexto sonoro ou dramático simultâneo, para a sua melhor compreensão, por exemplo, o som de água – que pode ser chuva, ou torneira, ou um rio etc., buzina de carro – que pode ser confundido com outro veículo, trovão – que pode ser entendido como uma explosão, eletrodoméstico ligado – qual eletrodoméstico? etc. Porém, alguns sons ou conjunto de sons não são compreendidos, se apresentados isoladamente ou não identificados posteriormente à sua inserção, por exemplo, o som de um portão eletrônico de garagem, ou o som de sapateado.

EXEMPLO C:

TEC.: SOM DE PORTÃO ELETRÔNICO. RUÍDO DE CARRO ENTRANDO NA GARAGEM.

EMPRESÁRIO: Meu nome é Edgar Vasconcelos. Sou empresário e estou acostumado a tomar decisões que dão resultado (etc...)

O som de um portão eletrônico de garagem não é um signo sonoro que, em geral, se tem na memória, até porque nem todas as pessoas convivem num ambiente onde há uma garagem com portão eletrônico. Um problema de mesma natureza é encontrado na sequência, onde o roteiro sugere o “ruído de carro entrando na garagem”. De que forma o ouvinte do rádio pode discernir se o carro está entrando, ou saindo, ou ainda que tudo se passa numa garagem? Além disso, o grupo me esclareceu que, segundo sua criação, o personagem – EMPRESÁRIO – é o motorista do tal carro. Encontramos aí mais um exemplo de dados insuficientes para a identificação de personagem. O ambiente sonoro do exemplo C mostrou-se tão inadequado para o

rádio que o grupo optou por transferir o depoimento para o ambiente de trabalho do personagem, seu escritório.

Exemplo C – Solução sugerida:

TEC.: SONS DE ESCRITÓRIO: DIGITAÇÃO, TELEFONE TOCANDO ETC.

EMPRESÁRIO: Meu nome é Edgar Vasconcelos. Sou empresário e estou acostumado a tomar decisões que dão resultado (etc...)

EXEMPLO D:

TEC.: RUÍDOS DE SAPATEADO POR 8" BG

MULHER 1: Nossa, ficou lindo!

MULHER 2: Olha como brilha!

HOMEM: E para isso é necessário muita resistência!

TEC.: APLAUSOS POR 3" E FADE OUT

LOCUTOR: (*Sério*) Sparlack possui uma linha completa de vernizes, com produtos fabricados à base de água, o que garante sucesso para a conservação e beleza de sua madeira.

O criador do roteiro visualizou um sapateado sobre uma superfície de madeira onde foi utilizado o produto Sparlack, um verniz para madeiras, dessa forma, além da complexa identificação da atividade geradora dos sons – o sapateado – ainda não houve por parte do criador a preocupação de informar em seu roteiro que o sapateado ocorria sobre um piso onde se utilizou o dito produto, um erro grosseiro em função do raciocínio eminentemente visual. No diálogo inicial, as duas mulheres e o homem comentam sobre o piso de madeira, outro fato de compreensão difícil para o ouvinte. Pelos vários motivos apresentados, a criação citada mostrou-se totalmente inadequada para a utilização em rádio e foi cancelada.

EXEMPLO E:

TEC.: RUÍDO DO CARRINHO NA MADEIRA

LOCUTOR: Existem coisas na vida que, por mais fortes que possam parecer, demandam nosso carinho e proteção. É por isso que a Sparlack divide com você o sentimento.

TEC.: PAI E FILHO RINDO E BRINCANDO

LOCUTOR: Sparlack. Nada melhor do que cuidar do que a gente ama (etc...)

O objetivo do spot era que, no início, o ouvinte visualizasse um pai e filho brincando com um carrinho de madeira. Mais uma vez, aquilo que na linguagem do vídeo se compreende imediatamente, não tem a correspondente assimilação em se tratando de linguagem radiofônica. A solução encontrada foi clarear ao ouvinte a atividade da criança no início do spot e incluir comentários do pai ao participar da brincadeira.

Exemplo E – Solução sugerida:

TEC.: CRIANÇA BRINCANDO COM CARRINHO DE MADEIRA (TIPO: BRRR..., BRRR... ETC.)

LOCUTOR: Existem coisas na vida que, por mais fortes que possam parecer, demandam nosso carinho e proteção. É por isso que a Sparlack divide com você o sentimento.

PAI: Oi, filhão, posso brincar também?

FILHO: Claro, pai..., vem...

TEC.: PAI E FILHO RINDO E BRINCANDO – VAI A BG

LOCUTOR: Sparlack. Nada melhor do que cuidar do que a gente ama (etc...)

4.3 – Dados insuficientes para a compreensão da ação dramática

Ocorre quando o criador do roteiro encaminha o seu raciocínio de tal forma especificamente imagética que se esquece ou releva a utilização de recursos sonoros ou de diálogo para que a ação seja compreendida. O resultado é a ininteligibilidade total ou parcial da mensagem. O exemplo 4, transcrito, ilustra essa categoria.

EXEMPLO F:

TEC.: AMBIENTE DE CASA (SALA), BARULHO DE MOVIMENTO DE PESSOAS SENTANDO NO SOFÁ.

RENATA: (*Animada*) Deixa eu ver as fotos, Má...

MARIA: Olha esse restaurante chiquérrimo, vive lotado, mas tínhamos reserva.

JOÃO: Pensou em tudo, né, Pedro? (*Dúvida*) Nunca foi a Paris... Como é que...

PEDRO: (*Sussurro*) Shiuuu! Descobri que o meu cartão tem o serviço Concierge... (etc...)

LOCUTOR: Com os serviços Concierge Visa Platinum, não importa onde estiver, faremos tudo para realizar os seus sonhos (etc...)

A orientação técnica no início do spot sugere sons de “movimento de pessoas sentando no sofá”. Os sons realistas correspondentes a essa orientação não vão gerar uma paisagem sonora que possa ser compreendida pelo ouvinte. No entanto, o entendimento da dramaturgia radiofônica e da mensagem do spot independe desse recurso que, portanto, torna-se dispensável. A solução do grupo foi simplesmente substituir os sons do início por uma paisagem sonora de uma reunião de amigos:

Exemplo F – Solução sugerida:

TEC.: AMBIENTE DE CASA (SALA), MOVIMENTO DE PESSOAS, COPOS, CONVERSAS ETC.

RENATA: (*Animada*) Deixa eu ver as fotos, Má...

MARIA: Olha esse restaurante chiquérrimo, vive lotado, mas tínhamos reserva.

JOÃO: Pensou em tudo, né, Pedro? (*Dúvida*) Nunca foi a Paris... Como é que... (etc...)

4.4 – Excesso de elementos sonoros

Uma paisagem sonora bem construída pode transportar o ouvinte a uma viagem no tempo e no espaço, além de localizá-lo dentro de situações ou ambientes determinados. Porém, o uso excessivo dos ruídos ou dos efeitos vai prejudicar ou inviabilizar o seu significado.

Exemplo G:

TEC: SONS PANORÂMICOS DE ESPORTES (TÊNIS, NATAÇÃO, FUTEBOL, BASQUETE E VÔLEI ATÉ O FINAL DA FALA DAS SEDES.

LOCUTOR: Barcelona..., Atlanta..., Sydney..., Atenas..., Pequim... e Londres.

TEC: TRILHA MUSICAL ATÉ O FINAL DA LOCUÇÃO.

LOCUTOR: A Rede Record traz pra você o melhor das olimpíadas no novo programa ESPAÇO OLÍMPICO. Todos os sábados... (etc...)

A sobreposição de sons pode ser um recurso excepcional quando os sons mixados são de natureza diversa. Por exemplo, a superposição de sons de pássaros, bois mugindo, galinhas, vento, pode gerar uma competente paisagem sonora campestre. Sons de natureza semelhante, como no Exemplo G – Sons Panorâmicos de Esportes – devem ser evitados, ou necessitam de muita habilidade do produtor para serem utilizados simultaneamente, pelo risco iminente de se tornarem incompreensíveis. No caso do último exemplo, a utilização superposta de sons como os de futebol, basquete e vôlei certamente resultaria ineficiente. Assim, a solução sugerida foi a substituição dos “Sons panorâmicos de esportes” por sons de reação de plateia em competição esportiva.

Exemplo G – Solução sugerida:

TEC: SONS DE PLATEIA EM COMPETIÇÃO ESPORTIVA.

LOCUTOR: Barcelona..., Atlanta..., Sydney..., Atenas..., Pequim... e Londres.

TEC: REAÇÃO DE TORCIDA. ENTRA TRILHA MUSICAL ATÉ O FINAL DA LOCUÇÃO.

LOCUTOR: A Rede Record traz para você o melhor das olimpíadas no novo programa ESPAÇO OLÍMPICO. Todos os sábados... (etc...)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As últimas duas décadas do século XX assistiram a chegada e o desenvolvimento da tecnologia digital e todas as profundas mudanças de comportamento procedentes de sua difusão. Nossos alunos universitários hoje fazem parte da chamada Geração Z, a primeira geração que desde a maternidade já foi monitorada, assistida e entretida por toda sorte de equipamentos e objetos criados a partir dos recursos que a digitalização e

o universo virtual proporcionaram. Foram crianças que desde a mais tenra idade se habituaram e se harmonizaram de tal forma com videogames, computadores, internet, celulares e seus descendentes, que se tornaram dependentes dessas ferramentas e suas possibilidades interativas. Têm absoluta familiaridade com a World Wide Web e nunca conceberam o mundo sem ela. Eles estiveram conectados a maior parte de suas vidas e são os principais produtores e disseminadores de conteúdo digital. Em função disso, esses estudantes têm um encaminhamento mental e raciocínio muito próprios e distintos das gerações anteriores, influenciados desde a infância pelas novas possibilidades tecnológicas. São nativos digitais, segundo classifica Marc Plensky, aclimatados com a velocidade do recebimento e processamento de informações e com a execução simultânea de múltiplas empreitadas, de tal forma que se sentem entediados, muitas vezes, com o sistema tradicional de ensino, com palestras, com manuais e tutoriais ou com a lógica cartesiana, metódica e sistemática, que exige várias etapas consecutivas e ordenadas para se chegar a um objetivo. Nesse universo, onde eles são nativos nós, docentes, somos imigrantes e usamos uma linguagem obsoleta, da fase pré-digital.

Importante ressaltar que a quase absoluta maioria dos novos equipamentos e das novas mídias oferece seus irresistíveis préstimos por meio de imagem. Desta forma, a imaginação visual dessa geração torna-se cada vez mais fértil, abastecida, atualizada e estimulada constantemente pelo cinema contemporâneo, a televisão e a internet. A minha geração de professores aprendeu principalmente ouvindo, eles se instruem prioritariamente vendo. Sua intimidade com a imagem é de tal monta que remodelou seu raciocínio, que segue em grande parte dos casos um encaminhamento visual. Experiências e vivências singulares levam evidentemente a contexturas singulares de sentido e imaginação. A dificuldade gerada por essa postura mental fica clara na análise dos roteiros de spots radiofônicos apresentados, onde os criadores “enxergam” a situação dramática que desejam retratar, quando o caminho criativo mais eficiente seria o de “ouvir” a mesma situação, ou partindo da premissa que estamos criando para um veículo cego, buscar já em princípio identificar e se prover de situações adequadas para serem retratadas apenas por recursos de áudio, uma vez que nem tudo que se vê pode ser compreendido unicamente pelos sons. Observei que os problemas de inadequação dos roteiros ou situações expostas são causados por falta de informações para a identificação de um personagem ou ação dramática, pela sugestão de sons ou ruídos de

difícil identificação, ou pelo excesso de elementos sonoros de natureza semelhante. Porém, em 100% dos casos verifico que o mesmo roteiro seria adequado para a produção em vídeo e seu entendimento pleno.

O rádio é uma das mídias mais baratas e certamente a mais acessível e é capaz de transpor sua limitação sonora com a sugestão visual, inspirando a imaginação do ouvinte a construir imagens mentais. Para nós, professores da área de áudio das turmas de publicidade e propaganda é fundamental estimular em nossos alunos a capacidade de raciocinar exclusivamente a partir de ferramentas sonoras, único caminho para se qualificar como um bom criador de fonogramas publicitários para rádio, ou mais especificamente, spots. Penso que seria eficiente se no início dos cursos de áudio os professores procurassem com suas classes propor atividades para exercitar a percepção e a discriminação auditiva. É necessário que essa nova geração seja instigada a cultivar um ouvir inteligente, a pensar o fenômeno auditivo independente de quaisquer expedientes imagéticos. A título de sugestão, para iniciarmos um processo de readestramento dos ouvidos, relato, a seguir, alguns exercícios que poderiam ser propostos às turmas de alunos, adaptados e modificados conforme o público e o objetivo, com a posterior discussão dos resultados:

5.1 – Fechar os olhos, ouvir atentamente e relatar os sons da sala de aula e de todos os que chegam dos corredores, pátio, rua etc.

5.2 – Conduzir a classe ao pátio ou ao estacionamento da escola, ouvir atentamente e relatar os sons detectados.

5.3 – Ouvir com os alunos uma obra musical orquestral e estimular a audição independente de determinados instrumentos.

5.4 – Pedir aos alunos para listarem os sons cabíveis em determinada paisagem sonora, por ex.: sons campestres, sons urbanos, sons de um restaurante, sons de uma escola, sons de um zoológico, sons de uma loja, sons de uma indústria, sons numa praia, sons num cabeleireiro, sons numa academia de ginástica, sons num hospital etc.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Ketielly. A lei da visualização. Disponível em: <http://www.canaldaimprensa.com.br/canalant/foco/dquartaedicao/foco4.htm> Acessado em 02/09/2011.

MACLUHAN, Fiore. *O meio são as massa-gens: um inventário de efeitos*. 1969, p. 139.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm> Acessado em 05/09/2011.

PEDROSA, Ciro. **Oficina Rádio – Linguagem, Técnica, Estética**. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=oCBgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.viajus.com.br%2Ffarquivos%2FCiroPedroza_apresentacao_oficina_radio.doc&rct=j&q=%E2%80%9CA%20palavra%20%C3%A9%20um%20elemento%20indispens%C3%A1vel%20%C3%A0%20transmiss%C3%A3o%20de%20not%C3%ADcias%20%C3%A9%20o%20centro%20de%20tudo.%20Ela%20ocumpre%20duas%20fun%C3%A7%C3%B5es%20durante%20a%20transmiss%C3%A3o%20de%20uma%20informa%C3%A7%C3%A3o%3A%20fornece%20a%20estrutura%20redacional%20&ei=ySZqTp7QNNLloAGRjo3dBA&usg=AFQjCNGRiYgRwxXDK6AxOeiK9QWTQ81_iQ&cad=rjt Acessado em 09/09/2011.

PLENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Disponível em: http://depiraju.edunet.sp.gov.br/nucleotec/documentos/Texto_1_Nativos_Digitais_Imigrantes_Digitais.pdf

Acessado em 12/09/2011.

SHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

FOTODOCUMENTÁRIO MULTIMÍDIA: ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE PROJETO PEDAGÓGICO EM JORNALISMO COMUNITÁRIO

Oswaldo Gonçalves Hernandez

*Fotografar é pôr numa mesma linha
de mira a cabeça, o olho e o coração.*

Henri Cartier-Bresson

RESUMO

O presente artigo é o resultado de um processo reflexivo desenvolvido a respeito de um estudo de caso relativo à prática pedagógica da disciplina Fotojornalismo em projeto integrado no terceiro semestre do curso de Jornalismo da Universidade Metodista de São Paulo, com o tema "Comunicação Regional e Comunitária: Realidade Urbana do ABC". Em um regime multidisciplinar, dividido em três módulos, os grupos de alunos desenvolvem, no módulo Jornalismo Comunitário, um fotodocumentário com características sociais acerca de um bairro da região do ABC, próximo à cidade de São Paulo. De início, mediante uma abordagem histórica, é mostrado o surgimento da fotografia documental no século XIX, por meio do retrato em estúdio e seu valor como forma de visibilidade e ostentação social pela burguesia recém-criada. Entre os fotógrafos dessa época, o francês Felix Nadar é tido como o melhor representante nessa modalidade; a seguir, por meio de abordagem teórico-reflexiva, é analisada a importância do fotodocumentarismo social na História, em sua concepção denunciante e crítica dos problemas mundiais, por intermédio dos grandes expoentes da fotografia como John Thomson, Jacob Riis, Lewis Hine e a equipe de fotógrafos norte-americanos do projeto Farm Security Administration (FSA). Nessa cronologia, são mencionados os fotógrafos humanistas W. Eugene Smith e Henri Cartier-Bresson, que documentaram acontecimentos importantes do século XX, unindo arte e técnica fotográfica. O fotógrafo Sebastião Salgado é um exemplo do fotodocumentarismo social contemporâneo, e sua metodologia de trabalho é analisada neste artigo. Esses exemplos históricos do fotodocumentarismo servem de subsídios para um entendimento do aluno na técnica e estética, dentro de contextos sociais, contribuindo para formas pessoais de expressão fotográfica. Na sequência, é realizada uma análise comparativa entre fotojornalismo e fotodocumentarismo e as diferenças em aspectos formais, como planejamento, temática, técnica e, na

apresentação final: impresso, exposições e on-line. No capítulo seguinte, no módulo “Jornalismo Comunitário”, é mostrada a importância desse projeto como forma de democratização da informação em comunidades excluídas pelas grandes mídias, além do apoio dos alunos na elaboração do veículo impresso com a comunidade, por meio dos conhecimentos adquiridos em aula. O fotodocumentário social, acerca de determinado bairro da região do ABC, é abordado com ênfase na sua metodologia e linguagem voltada para o jornalismo comunitário; a intenção é demonstrar a importância da inclusão de um projeto pedagógico nessa temática, no curso de Jornalismo, com o objetivo de envolver os alunos em conceitos de cidadania e responsabilidade social, despertando no aluno o pensamento reflexivo, humanizado e crítico em relação à realidade próxima que, de certa forma, irá refletir subjetivamente na criação fotográfica. É uma concepção educacional de Paulo Freire, em que os alunos se conscientizam de forma crítica/análítica dos vários aspectos que envolvem o bairro (cultura local, relações sociais, religiosidade, lazer, problemas de infraestrutura etc.), e contribuem pela ação transformadora da prática jornalística em comunidades excluídas pelas grandes mídias, com a proposta da democratização da informação. A finalização e a veiculação multimídia do fotodocumentário permitem aos alunos exercitarem-se com os recursos das novas tecnologias que fazem parte do atual webjornalismo. O projeto integrado “Comunicação Regional e Comunitária: Realidade Urbana do ABC”, implantado em 2010, serviu como objeto de estudo e reflexão para esta pesquisa, o que, além do resultado acadêmico, permitiu ajustes didáticos em sua metodologia pedagógica para a aplicação nas futuras turmas de Jornalismo.

Palavras-chave: Fotodocumentário; Jornalismo Comunitário; Fotojornalismo; Jornalismo.

INTRODUÇÃO

A formação continuada do docente implica sua capacidade de construir e reconstruir, tanto nos saberes de sua área de atuação, como nos conceitos pedagógicos e na prática educacional junto aos alunos. Essas reformulações são consequências de uma reflexão acerca do que já está estabelecido com o objetivo de aprimorar a atuação do docente no processo ensino-aprendizagem.

O objeto de estudo neste trabalho é o Fotodocumentarismo, de característica social, com finalização em tecnologias multimídia, como parte do projeto integrado implantado em 2010, no terceiro semestre do curso de Jornalismo na Universidade Metodista de São Paulo, com o tema: “Comunicação Regional e Comunitária: Realidade Urbana do ABC”. Nesse projeto multidisciplinar, após escolha de determinado bairro da região

do ABC e uma instituição representativa dos moradores do bairro, cada grupo de alunos elaborou um veículo impresso e um fotodocumentário.

O estudo desse caso, no qual a disciplina Fotojornalismo está inserida, tem como objetivo a “reflexão sobre a reflexão na ação” (Schön) nesse projeto integrado, em seu processo de ensino e tomando o caso específico da metodologia empregada em 2010. Esta análise reflexiva a respeito do desenrolar do processo educacional e os resultados finais apresentados permitem pequenos ajustes na prática pedagógica, seja nos conteúdos, seja em novas estratégias na relação docente-aluno, aluno-aluno e aluno-comunidade. Segundo Libâneo (2001, p. 85), é importante que o “professor pense não apenas em sua formação, mas também no currículo, ensino e metodologia de docência, o que ocasiona o desenvolvimento da capacidade reflexiva deste profissional sobre seu trabalho”. É o exercício que aqui se busca fazer.

As leituras de autores nas áreas de sociologia, pedagogia, fotojornalismo e comunicação forneceram o referencial teórico que nortearam este trabalho, contribuindo nas reflexões e ampliações dos saberes relacionados ao tema aqui proposto.

A fotografia em seu contexto histórico sempre teve a característica documental, enquanto gênero e a social em sua temática. A importância desse fato é tratada na abertura deste trabalho com os primórdios da fotografia, no século XIX, e seu uso como forma de inclusão (e ostentação) social por parte da recém-criada burguesia, por meio dos retratos fotográficos feitos em estúdio.

O fotodocumentário (ensaio fotográfico de um tema) com temática social também teve início no século XIX, com os trabalhos de John Thomson, e se consolidou no século XX, como instrumento de denúncia social, com as fotografias de Lewis Hine. Outros trabalhos de expoentes do gênero fotodocumentarista são analisados em ordem cronológica até os trabalhos contemporâneos de Sebastião Salgado, em uma junção de arte e técnica fotográfica. A metodologia na forma do registro fotográfico de Salgado é abordada nas questões da linguagem e estética fotojornalística.

Este estudo procura fazer, assim, uma análise comparativa entre fotojornalismo e fotodocumentarismo, que nos leva a concluir que os dois gêneros fotográficos seguem a mesma linguagem, porém, com diferenças formais em planejamento e como produto final.

São três os módulos interdisciplinares que fazem parte do projeto integrado “Comunicação Regional e Comunitária: Realidade Urbana do

ABC". Dois módulos fornecem aos alunos embasamento teórico, enquanto um deles, Jornalismo Comunitário, é essencialmente prático, envolvendo as disciplinas Planejamento Gráfico; Texto para Jornalismo Digital e Fotojornalismo. Na última disciplina, está inserido o projeto de Fotodocumentário, cujo tema é um bairro e será o nosso objeto de estudo.

A ênfase deste trabalho está na metodologia para a elaboração do fotodocumentário desde sua conceituação com exemplificações históricas, planejamento, linguagem fotográfica e no relacionamento aluno-comunidade. A intenção aqui não é discorrer a respeito de questões técnicas da fotografia relacionadas à câmera e acessórios, mas analisar e estabelecer metodologias na prática fotográfica inserida na linguagem fotojornalística em uma concepção estética, narrando a sua prática em sala de aula.

A metodologia na finalização multimídia do fotodocumentário pede atenção especial, na medida em que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) fazem parte de todo o processo que envolve o fotojornalismo contemporâneo desde a captação da imagem digital; a edição e tratamento das fotografias; veiculação em diferentes plataformas. As TICs inseridas nos cursos de Jornalismo implicam atualmente na formação de um profissional multitarefa e, a finalização do Fotodocumentário com recursos multimídia (imagem, texto e som) com veiculação na Web é uma forma de aprendizagem e de exercício da criatividade dos alunos.

A escolha deste tema como estudo de caso tem sua relevância acadêmica na medida em que as reflexões aqui obtidas contribuem no aprimoramento da formação do docente e em novas (e melhores) estratégias no ensino da disciplina Fotojornalismo. Têm também a sua relevância social e humanística com a interação dos alunos junto às comunidades, muitas delas carentes, em um projeto que visa o exercício da cidadania, a democratização da informação e a transformação social.

1. BREVE VISÃO HISTÓRICA DA FOTOGRAFIA: PRIMÓRDIOS

Como parte das grandes invenções e dos aprimoramentos tecnológicos na Revolução Industrial do século XIX, surge a fotografia na França, em 1826, e é comercializada a partir de 1840, com o aparecimento de estúdios fotográficos nas grandes cidades do mundo. A aceitação dessa novidade foi um reflexo do crescimento econômico que deu origem à ascensão da classe burguesa que buscava, no retrato fotográfico, uma forma de visibilidade e ostentação social, como escreveu o poeta Baudelaire em texto irônico e crítico, referindo-se aos retratos: "a desprezível sociedade

correu, como Narciso, a contemplar sua imagem trivial na placa metálica. Uma loucura, um fanatismo extraordinário se apodera de todos esses adoradores do sol” (BAUDELAIRE, 1859 *apud* ENTLER, 2007, p. 11-12). Por fim, ele mesmo se entregou aos encantos desse modismo, deixando-se fotografar em Paris, por seu amigo Felix Nadar, que é reconhecido como o melhor retratista do século XIX. O retrato, feito por pintores e privilégio da aristocracia durante séculos, passava a ser democratizado pela burguesia. Nesse contexto sociopolítico do século XIX, o retrato fotográfico representou segundo Gisèle Freund (1989, p. 31), “a ascensão de amplas camadas sociais em direção a um maior significado político e social”.



Figura 1: Retrato de Sarah Bernhardt
Foto: Felix Nadar
Paris – 1865

As limitações técnicas da fotografia fizeram do retrato o gênero mais abordado no século XIX. As câmeras fotográficas eram extremamente grandes e pesadas: os materiais fotossensíveis, de início em chapas de cobre, não permitiam fotografar objetos em movimento. Os estúdios eram iluminados pela luz solar e o retratado ficava minutos apoiado em suportes metálicos

camuflados para que não saísse tremido na foto. Foram necessários décadas, através de aprimoramentos óticos, processos químicos e de mecanismos, para que houvesse a simplificação no registro da imagem.

Os retratos desse começo da fotografia nos oferecem um importante documento iconográfico e formas de expressão artística da sociedade no século XIX, de acordo com o historiador Kossoy (2009, p. 55):

Assim as imagens que contenham um reconhecido valor documentário são importantes para os estudos específicos nas áreas da arquitetura, antropologia, etnologia, arqueologia, história social e demais ramos do saber, pois representam um meio de conhecimento da cena passada e, portanto, uma possibilidade de resgate da memória visual do homem e do seu entorno sociocultural.

As facilidades e a popularização no uso de câmeras fotográficas surgiram em 1888, com a invenção, pelo norte-americano George Eastman, de uma câmera portátil “tipo caixão” e o acetato como suporte para o material fotossensível (filme). Chamada de “tipo caixão” era portátil, de fácil manejo e baixo custo, o que permitiu a popularização da fotografia para praticamente todo o mundo.

O grande avanço da fotografia foi a invenção, em 1924, da câmera Leica, em Wetzlar, na Alemanha. A criação desse modelo compacto de câmera para uso de filmes 35 mm e com ótima qualidade nas objetivas intercambiáveis, copiada por outros fabricantes, implicou maior versatilidade no ato de fotografar. Esse avanço técnico permaneceu até o advento das câmeras digitais. O trabalho do profissional da fotografia, especialmente na área da fotografia documental, foi facilitado, e surgiram novos padrões estéticos e de linguagem fotográfica. Os melhores fotógrafos fizeram uso dessa câmera: o francês Henry Cartier-Bresson e, na atualidade, o brasileiro Sebastião Salgado.

1.1 Os primeiros fotodocumentaristas

As inviabilidades técnicas da fotografia, no século XIX, restringiram-se aos estúdios fotográficos e impediram a exploração de suas potencialidades. Poucos foram os fotógrafos que saíram a campo e enveredaram pelos caminhos da documentação fotográfica. Munidos de pesados equipamentos em carroças, esses fotógrafos percorreram lugares distantes em busca do exótico, na cobertura fotográfica das construções de ferrovias, no registro de paisagens urbanas e em conflitos armados. O representante

máximo dessa época foi o inglês Roger Fenton, que documentou a guerra na Crimeia (atual Ucrânia), em 1855, e se tornou o primeiro a fazer uma cobertura de guerra com enfoque jornalístico.

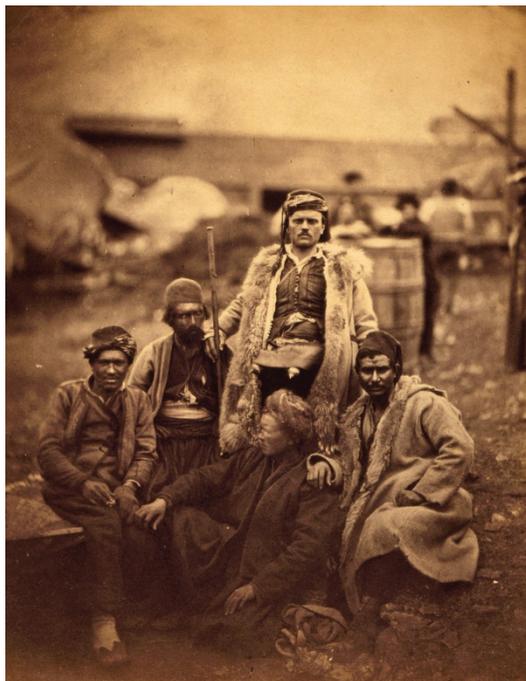


Figura 2: Grupo de soldados croatas

Foto: Roger Fenton

Crimeia – 1855

Fonte: Biblioteca do Congresso Norte-americano

A limitação técnica não estava só na fotografia, mas se fez presente nos processos de impressão dos jornais durante décadas após a sua invenção. Somente em 1897 o jornal *New York Tribune* publicou a primeira fotografia com todos os tons de cinza, com todo o seu realismo único e imprescindível informação.

1.2 Fotodocumentarismo social: uma visão histórica

Por trás da câmera está o fotógrafo com suas intenções perante a cena a ser fotografada. A partir desse fato as imagens serão criadas em uma metodologia pessoal, com conteúdos que reflitam essas intenções, com ênfase em determinados significados e características visuais que

traduzam as suas intenções. As intenções estão também associadas ao uso final da fotografia, segundo Schaeffer (1996) “as imagens fotográficas são abordadas por estratégias comunicacionais diversas, que as submetem conforme suas próprias finalidades”.

A intenção, método e finalidade é o que diferencia o uso da fotografia na sociologia em relação ao fotodocumentarismo social, lembrando que deve haver uma interdisciplinaridade que, segundo Ferro (2005, p. 378):

...tanto por parte dos sociólogos como dos fotógrafos: os primeiros deveriam conhecer melhor os documentos sociais dos fotógrafos, aproveitando para usar as técnicas mais comuns da fotografia nas suas investigações; os segundos deveriam estudar as teorias sociológicas para informar os seus projetos fotográficos.

Fotodocumentarismo é um ensaio ou projeto fotográfico (documental) de cunho social, como forma mais comum de abordagem, e com o objetivo de interpretar e propor questões sobre a sociedade do nosso tempo. O fotodocumentarismo segue a mesma linguagem do fotojornalismo, portanto, a sua característica primordial é informar, mas difere no processo de concepção das imagens, assim como na apresentação final.

Segundo Sousa (2002, p. 8):

De uma forma ampla, o fotodocumentarismo pode reduzir-se ao fotojornalismo, uma vez que ambas as atividades usam, frequentemente, o mesmo suporte de difusão (a imprensa) e têm a mesma intenção básica (documentar a realidade, informar, usando fotografias). Porém, e em sentido restrito, por vezes distingue-se o fotojornalismo do fotodocumentarismo pela tipologia de trabalho. Um fotodocumentarista trabalha em termos de projeto fotográfico.

O marco histórico do fotodocumentarismo social ocorreu logo após a invenção da fotografia, com os trabalhos do inglês John Thomson (1837-1921), que fotografou o cotidiano da cidade de Londres. Seguindo a mesma linha de Thompson, mas com a preocupação de fazer uso da fotografia com compromisso social, o dinamarquês Jacob Riis fotografou as péssimas condições de vida dos imigrantes em Nova Iorque, por volta de 1880. Ele era repórter do *New York Tribune*, e suas imagens eram fortes e denunciadoras, como confirma Sousa (2000, p. 56), que ele “acreditava que a fotografia podia ser uma arma para mudar as condições que conduzem à pobreza e ao crime, mostrar como viviam os pobres nas suas casas, abrigos e vielas, chocando o público”.

O mais reconhecido fotógrafo desse início do fotodocumentarismo social foi o norte-americano Lewis Hine (1874-1940). Sociólogo de formação e engajado politicamente, Hine usou a fotografia como instrumento de denúncia social. Ele fotografou as desumanas condições de trabalho de crianças, que eram obrigadas a trabalhar até doze horas por dia em minas de carvão, na indústria têxtil e de tabaco nos Estados Unidos. O resultado fotográfico desse trabalho, realizado entre 1908 e 1918, serviu como prova da exploração do trabalho infantil e, apresentado ao Congresso norte-americano, levou a que fossem tomadas medidas proibitivas. Nas fotografias de Lewis Hine, observa-se que havia um domínio dos recursos técnicos da câmera, assim como da estética fotográfica presente nos muitos retratos que realizou. Ele utilizou, como o fotojornalismo faz, os planos de tomada (geral, médio e detalhe) e dominava a profundidade de campo (campo focal da imagem), valorizando os personagens de suas fotos. Suas fotografias tornaram-se referenciais para fotógrafos vindouros. O brasileiro Sebastião Salgado, cujo trabalho será abordado adiante, tem nos trabalhos de Lewis Hine, fonte de inspiração.



Figura 3: Minas de carvão

Pensilvânia – EUA – 1911

Foto: Lewis Hine

Fonte: Biblioteca do Congresso Norte-americano

Após esses pioneiros no fotodocumentarismo social, surge um grande empreendimento fotográfico, na década de 1930, chamado Farm Security Administration (FSA), no governo de Roosevelt, como parte de um programa de assistência aos trabalhadores rurais. Nessa época, os Estados Unidos enfrentavam uma grave crise econômica e o projeto representava um levantamento iconográfico da real situação em que estavam os agricultores que, na sua maioria, viviam como migrantes pelo país na busca de trabalho para subsistência. Para esse monumental projeto, que levaria anos na sua execução, foi contratada uma grande equipe de fotógrafos, entre eles, os destaques vão para Walker Evans, Dorothea Lange e Russel Lee (SOUSA, 1998, p. 61), que souberam registrar com maestria as mazelas que viviam os trabalhadores rurais. Entre os milhares de fotografias produzidas, o retrato expressivo da "Mãe Migrante" (1936), realizado por Dorothea Lange em um acampamento de trabalhadores na Califórnia, tornou-se um ícone da exclusão social e uma das mais importantes fotografias de todos os tempos.

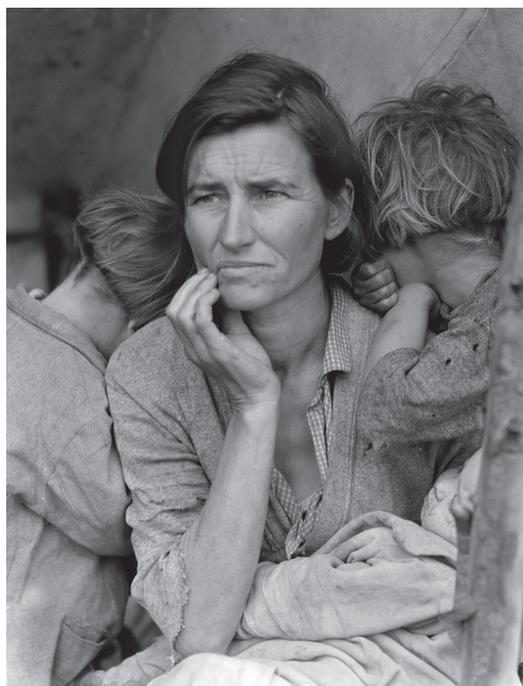


Figura 4: Mãe migrante

Foto: Dorothea Lange

Califórnia (EUA), 1936

Fonte: Biblioteca do Congresso Norte-americano

Com a criação da revista norte-americana *Life*, em 1936, grandes fotógrafos humanistas vieram a se destacar, entre eles W. Eugene Smith (1918-1978) e o francês Henri Cartier-Bresson. A *Life* surgia com inovações na diagramação e editorias, o que permitiu aos fotógrafos documentaristas grandes espaços na publicação de suas fotos por meio de ensaios fotográficos. Smith, nos sete anos em que trabalhou para a revista, produziu cerca de 320 ensaios em imagens de muita força expressiva, poética e comovente. Na abordagem das diversidades culturais, era um perfeccionista na junção de arte e técnica fotográfica. No período de dois meses, sob o regime fascista de Franco, e em uma aldeia espanhola, foi realizado um dos mais conhecidos fotodocumentários de Smith. Nesse ensaio, como em todos os outros, o ser social era o seu centro de interesse, retratado sempre com dignidade, apesar do sofrimento com o trabalho árduo no campo, "Smith vivia freqüentemente com as pessoas e como as pessoas que fotografava para aproximar-se melhor delas, para haver menos reações à sua presença e para conseguir perceber sua cultura e sua história" (SOUSA, 2000, p. 136).



Figura 5: A vigília
Foto: W. Eugene Smith
Aldeia espanhola – 1951
Fonte: Foam

Henri Cartier-Bresson é tido para muitos como o fotógrafo do século XX, pelas coberturas de acontecimentos marcantes que registrou, e seu estilo fotojornalístico, que influenciou várias gerações de fotógrafos. Fundador da Agência Magnum, onde reuniu, em sistema de cooperativismo, os melhores fotojornalistas e fotodocumentaristas de vários países, incluindo o brasileiro Sebastião Salgado. A estética das fotografias de Cartier-Bresson, que o caracterizou, tinha como essência o que ele chamava de "o momento decisivo", ou seja, na fração de segundo que precede o ato fotográfico, os elementos da cena devem estar organizados (no visor) em uma harmônica composição, ou nas próprias palavras de Bresson: "É pôr numa mesma linha de mira a cabeça, o olho e o coração" (CARTIER-BRESSON, 2004, p. 11).



Figura 6: Srinigar, Caxemira

Foto: Henri Cartier-Bresson

Índia – 1948

Fonte: Ramsay

Após a Segunda Guerra Mundial, com o aumento das agências de notícias houve uma diminuição em projetos fotográficos que tivessem como objetivo transformações sociais, como ocorreu nas primeiras décadas do século XX. Os fotojornalistas estavam mais preocupados com o produto final e a obtenção de lucros por suas fotografias. Somente no final do século é que houve uma retomada do fotodocumentarismo, nos

objetivos e estilos semelhantes aos primeiros trabalhos, e o fotógrafo Sebastião Salgado é o melhor representante dessa nova fase.

1.3 Sebastião Salgado: A estética no fotodocumentarismo social

Não há como abordar a história do fotodocumentarismo mundial sem incluir o nome do fotógrafo Sebastião Salgado, considerado o mais influente fotodocumentarista social da atualidade. Seu trabalho serve para exemplificar o que há de melhor na produção do fotodocumentarismo em uma junção perfeita entre arte e técnica fotográfica. É o olhar treinado e crítico que vai além do registro testemunhal, mas com o objetivo de conscientização do seu espectador e mudança de postura perante os problemas sociais abordados em suas fotografias. Suas imagens ao mesmo tempo impactantes, de forte apelo emocional, mas inteligíveis na sua linguagem para qualquer habitante do planeta, como mencionado por Sousa: “Se suas intenções são informar e testemunhar, também são de fazer compreender e consciencializar” (SOUSA, 2004, p. 190).

Sebastião Salgado é brasileiro, de Minas Gerais, economista de formação acadêmica, iniciou-se como fotojornalista na década de 1970, com trabalhos free-lancer para as três maiores agências de fotografias do mundo: Sygma, Gamma e Magnum. Em paralelo, desenvolveu diversos ensaios como fotodocumentarista, publicados em dez livros com imagens da realidade social sem retoques de vários povos excluídos. Ele é reconhecido por sua abordagem humanista e engajado com o ser humano, que é o centro de interesse de suas imagens.

A estética refinada nas imagens de Salgado, associada ao conteúdo, é o seu maior atrativo. Seu estilo clássico das composições fotográficas segue a linguagem fotojornalística, com os planos de tomada do assunto abordado. No plano geral, ele situa o observador nos contextos e fornece uma extensão do problema, o plano médio identificando melhor os fatos, enquanto o plano detalhe fornece, em muitos de seus retratos, uma visão impactante e reveladora do sofrimento dos personagens.

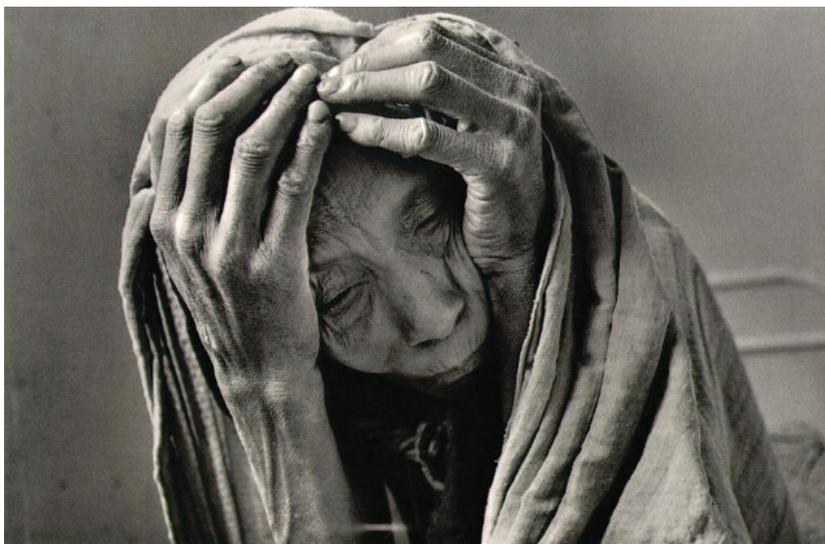


Figura 7: Gourma-Rharous
Foto: Sebastião Salgado
Mali (1985)
Fonte: Masters of photography

Salgado sabe fazer uso da direção e qualidade da luz natural ou ambiente (nunca usa o flash). Suas saídas a campo para fotografar começam com os primeiros raios de luz da manhã, daí ser conhecido como o fotógrafo da contraluz: a luz baixa no céu incidindo por trás do assunto, destacando um primeiro plano em relação ao fundo, valorizando as texturas e o volume das formas, nas palavras de Salgado: “Fazia aquilo instintivamente, sem me dar conta de que é na contraluz que se destacam os relevos, pois a zona de luz e sombra permite criar a noção de volume” (SALGADO, 2009).



Figura 8: Refugiados no campo Korem

Foto: Sebastião Salgado

Etiópia (1984)

Fonte: Masters of photography

Muitos dos ensaios fotodocumentais de Salgado seguiram a tradição no registro fotográfico com uso de câmera Leica (a melhor no formato 135mm) e filme em preto e branco, o que é condizente com a sua temática social enfatizando a dramaticidade das cenas fotografadas. A cópia fotográfica em papel “trabalhada” artesanalmente no sistema de zonas (zone system),¹ fornecendo detalhes nas áreas de “altas luzes”, de sombras intensas e de meios-tons de cinza. Atualmente, Salgado aderiu ao sistema digital, mas o resultado final das fotografias continua sendo, por opção do fotógrafo, em preto e branco, como ele mesmo mencionou em entrevista ao jornal *O Estado*:

No P&B aprendi a lidar com densidade, a controlar a revelação, a fazer minhas reproduções e mesmo hoje, já inteiramente adaptado à tecnologia digital, sigo no mesmo caminho. Tanto que programo a máquina digital de tal forma que, através

¹ O Sistema de Zonas (Zone System) é um método fotográfico de laboratório desenvolvido pelo fotógrafo norte-americano Ansel Adams, no final da década de 30, em parceria com Fred Archer, cuja finalidade era a reprodução da fotografia em papel com a maior fidelidade possível, ou seja, de acordo com o que foi observado no momento da elaboração da foto. A cópia fotográfica é em áreas (zonas), e cada uma tem um tempo específico para uma reprodução fiel desde as áreas sombreadas até as mais iluminadas, incluindo os meios-tons de cinzas (Nota do autor).

dela, só vejo em preto e branco. O descarte da cor se dá logo no início. Passei a minha vida aperfeiçoando, não vou abandonar isso agora (SALGADO, 2009).

2. FOTODOCUMENTARISMO E FOTOJORNALISMO: DIFERENÇAS

Fotojornalismo e fotodocumentarismo seguem a mesma linguagem na forma de captação da imagem, mas diferem em aspectos formais, segundo Sousa (2002, p. 8):

(...) ambas as atividades usam, frequentemente, o mesmo suporte de difusão (a imprensa) e têm a mesma intenção básica (documentar a realidade, informar, usando fotografias). Porém, e em sentido restrito, por vezes distingue-se o fotojornalismo do fotodocumentarismo pela tipologia de trabalho.

O que caracteriza mais o fotojornalista é o seu vínculo com a redação e as pautas que surgem no decorrer do dia que são cumpridas em prazos escassos para que no dia seguinte estejam impressas no jornal, ou de imediato no jornalismo on-line. O frenesi associado ao imediatismo que distinguem o funcionamento de redações das grandes empresas jornalísticas faz que o fotógrafo tenha pouco envolvimento com o assunto trabalhado. Portanto, o fotojornalista diário fica na expectativa dos fatos que surgem no decorrer do dia, e não sabe exatamente onde e o que irá fotografar e, das imagens obtidas em determinada pauta, na maioria das vezes, uma única fotografia será publicada.

A maioria dos grandes veículos de comunicação segue uma linha editorial própria, consequência de interesses particulares (ou políticos), aliada à questão da imparcialidade que é marcante no jornalismo. Esses fatores limitam o ponto de vista do fotógrafo diante de um tema a ser abordado. Há certa autocensura que inibe a liberdade no registro de fatos de conteúdos críticos ou denunciadores.

O fotodocumentarista, ao contrário da rotina de trabalho do fotojornalista diário, trabalha com planejamento prévio, que envolve pesquisas a respeito do que, onde, quando e como fotografar. Do pré-projeto fotográfico até a sua conclusão, pode levar anos na sua elaboração, exemplo disso é o livro "Êxodos" de Sebastião Salgado, que levou seis anos de trabalho. O longo prazo, o que possibilita maior engajamento com o assunto, é o fator que mais favorece a elaboração de um trabalho com profundidade, o que permite ao fotodocumentarista, sem pressões e restrições impostas por determinado veículo de comunicação, trabalhar com mais liberdade

de criação e maior número de fotografias, resultando em imagens com melhor apuro estético.

A autonomia do fotógrafo é o que caracteriza o fotodocumentarismo e o que diferencia do fotojornalismo diário. É a possibilidade de o fotógrafo na participação ativa em toda a metodologia do projeto: da escolha do tema; a obtenção das fotos com sua técnica e expressão pessoal; a edição e escolha das melhores fotografias; o tipo de veiculação final das fotografias em livros, exposição em galerias ou websites e blogs.

A escolha do tema no fotodocumentarismo está associada a interesses pessoais do fotógrafo com imagens que irão refletir o seu ponto de vista da realidade que o cerca. A temática mais comum, segundo Sousa “procura abordar com profundidade quer temas estritamente sociais quer os acontecimentos, fenômenos e problemas que afetem a vida humana” (SOUSA, p. 17). Nada descarta a possibilidade de abordagens em outros temas, como ficou comprovado nos trabalhos artísticos, e de excelente qualidade técnica, sobre as florestas norte-americanas, de Ansel Adams, ou nas paisagens urbanas e detalhes arquitetônicos de Nova Iorque, do fotógrafo alemão Horst Hamann. O tema a ser desenvolvido no fotodocumentário está associado às capacidades técnicas, de infraestrutura, tempo disponível e (acima de tudo) ao que toca a sensibilidade do fotógrafo. A abrangência temática pode ser infinita, como diz Lombardi (2007, p. 35):

A fotografia documental pode, então, abranger diferentes modos de representação. Por um lado mais participativo, ela pode ser usada para defender os ideais civis, denunciar, compor discursos políticos e apontar as divergências da sociedade. Ela pode também ser utilizada pelos fotógrafos para descrever o cotidiano, retratar as experiências da vida comum ou documentar algo que está desaparecendo.

3. PROJETO INTEGRADO NO ENSINO SUPERIOR: JORNALISMO COMUNITÁRIO

Passando agora à presença do fotojornalismo no ensino superior, é necessário destacar que a implantação, em 2009, de novos métodos de ensino estabelecidos pela Universidade Metodista de São Paulo no curso de Jornalismo exigiu mudanças, reformulações e novas estratégias no ensino. Essas mudanças ocorreram por meio de um sistema de ensino multidisciplinar com módulos, tratando este texto do que ocorreu nas disciplinas do terceiro semestre do curso de Jornalismo, que tem como finalidade informar e exercer influência na formação da opinião pública.

Um dos fatores positivos na elaboração do projeto é a flexibilização do currículo. Nos cursos de Comunicação Social, no atual contexto de uma dinâmica frenética que envolve as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), não há como manter a rigidez nos seus currículos. Segundo Peruzzo (2002, p. 11):

As mudanças motivadas pelo avanço tecnológico, por exemplo, tornaram arcaicos currículos, procedimentos, técnicas e laboratórios que têm deixado muitos cursos em grande defasagem quanto às demandas da sociedade. Quando um currículo é concebido sem permitir certas doses de flexibilidade, ele pode se tornar um entrave para o avanço do ensino.

Os beneficiados nessa transição pedagógica foram os alunos, na medida em que houve uma participação e interação entre eles; maior possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica político-social; e participação nas soluções dos problemas sociais. O estabelecimento de Projeto Integrado no módulo Jornalismo Comunitário, implantado em 2010, obteve um grande êxito nos resultados. Foram três os módulos que envolveram várias disciplinas:

Módulo 1: Comunicação, Arte e Cultura

Módulo 2: Estudos e reflexão dos problemas urbanos

Módulo 3: Jornalismo Comunitário

Os dois primeiros módulos fornecem um embasamento teórico que contribui no desenvolvimento prático dos produtos jornalísticos finais, tendo como suporte a mídia digital e impressa. Essa abordagem prática é realizada no terceiro módulo, com as disciplinas: Planejamento Gráfico, Texto para Jornalismo Digital e Fotojornalismo. A última disciplina será o nosso objeto de estudo.

As diretrizes pedagógicas do sistema de módulos, a interdisciplinaridade e a temática de responsabilidade social estão em concordância com os fundamentos do Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Metodista de São Paulo – 2008-2012 (2008, p. 57), que afirma:

(...) a Universidade Metodista procura educar seus estudantes para que sejam cidadãos bem formados, motivados, capazes de analisar e refletir criticamente sobre os problemas da sociedade, de modo tal que tenham a capacidade de assumir suas responsabilidades na busca e na implantação de soluções para essas questões.

Além da integração da Universidade com a sociedade o objetivo maior do projeto é propor, segundo a coordenadora do módulo Camila Escudero (2011, p. 2):

(...) a vivência e o entendimento do estudante da realidade que lhe é próxima para que assim possa melhor retratá-la (neste e nos próximos semestres). Tem aspecto social relevante porque também incentiva a participação do cidadão na sociedade organizada, bem como compreender o papel da mídia na construção das transformações sociais.

O tema do Projeto Integrado é “Comunicação Regional e Comunitária: Realidade Urbana do ABC”. Cabe a cada grupo de alunos da classe a escolha de um bairro da região do ABC como tema de trabalho, na medida em que cada bairro representa uma unidade urbana, espacial e social, com características culturais de seus moradores, que fazem a opção do residir de acordo com o seu poder aquisitivo e seu modo de vida. Segundo o antropólogo Mayol (1996 p. 44):

(...) o bairro se inscreve na história do sujeito como a marca de uma pertença indelével, na medida em que é a configuração primeira, o arquétipo de todo processo de apropriação do espaço, como o lugar da vida cotidiana pública (...) é o lugar de uma aprendizagem social decisiva que, da mesma forma que a vida familiar, escolar ou profissional, introduz, de maneira particularmente poderosa, a aprendizagem da vida cotidiana.

Com a escolha do bairro, a metodologia do terceiro módulo, que envolve as disciplinas mencionadas, tem como finalidade a prática jornalística, e como suporte a mídia digital e impressa. A atuação dos grupos de trabalho, cada um com cinco integrantes, ocorre em três frentes:

1 – produzindo matérias jornalísticas regionais em várias editorias para o portal Rudge Ramos On-line.

2 – criação e desenvolvimento em parceria com (e para) a entidade do bairro (Associação de Amigos, ONG, Instituição Assistencial etc.) um veículo impresso (jornal ou mural) com matérias jornalísticas de conteúdo regional.

3 – produção em linguagem multimídia de fotodocumentário, visando um levantamento fotográfico dos costumes que caracterizam a cultura popular, formas de sociabilidade, análise do espaço físico e de infraestrutura, assim como detectar problemas sociais do bairro.

Os produtos finais, acompanhados por relatório escrito, serão apresentados perante banca formada por professores, no final do semestre.

3.1 *Jornal (ou mural) comunitário*

O produto final desse projeto destinado à comunidade, a respeito do qual se trata aqui, é um veículo impresso independente, ou seja, sem vínculo com a elite ou com interesses políticos e econômicos, como ocorre com os grandes jornais. Além de ter um compromisso regional, com as comunidades excluídas, visa, por meio de suas pautas, informarem, com uma linguagem coloquial, fatos e problemas que dizem respeito às comunidades e à valorização da cultura local, além de desenvolver o sentimento de pertença de seus integrantes. A partir desses princípios, as comunidades passam a ser ativas no processo de comunicação: ao contrário da passividade anteriormente imposta, os atores sociais são os produtores e não mais receptores de informação. É como menciona Lima (1984), referindo-se a Paulo Freire: "... o educador Paulo Freire, em vários de seus escritos, fala da nossa herança colonial de "mutismo" e mais tarde da "cultura do silêncio" dos oprimidos, impedidos de ter voz, mergulhados na submissão pelo silêncio".

A ideia temática do veículo é mostrar em suas pautas a realidade, a visão e a problemática da comunidade com pontos de vista da própria comunidade que, na grande imprensa, aparece muitas vezes, marginalizada. Essa democratização da informação está explícita em definição mais precisa de Aranha (1998, p. 17) sobre o que é jornalismo comunitário:

O jornalismo para ser comunitário deve ter uma função social bem definida, e a representação dessa sua ação própria está na democratização da informação com eficácia para que o cidadão possa compreender a sociedade que o cerca, aprimorar seu pensamento analítico e sentir-se integrado pela sua capacidade de pensar no coletivo e não só no individual, um cidadão com consciência de seus direitos e deveres.

A intenção da proposta é que os alunos levem conhecimentos adquiridos em aulas acerca de teorias e práticas jornalísticas para que os agentes sociais das comunidades possam desenvolver habilidades na execução do veículo impresso desde as pautas iniciais, fotografia e diagramação.

Nesse processo pedagógico, o aluno deixa de ser receptor e passivo na absorção de conteúdos, para, com autonomia, tornar-se participativo, reflexivo, com consciência crítica da realidade na qual está inserido, com

capacidade de ação sobre essa realidade para transformá-la. Esse processo de “aprender a aprender” não implica exclusão total do professor, que aqui tem o papel de um orientador, mas ao mesmo tempo provocador e facilitador no processo de aprendizagem.

Ao analisar as correntes pedagógicas contemporâneas associadas ao contexto anteriormente explícito, podemos nos situar, de alguma forma, dentro das “abordagens Sociocríticas, na medida em que “as abordagens sociocríticas convergem na concepção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas” (LIBÂNEO, p. 28). Quando analisamos a questão do ponto de vista do engajamento dos alunos em ações que permitam transformações sociais, constatamos que a educação, de acordo com Libâneo:

...cobre a função de transmissão cultural, mas também é responsável pela ajuda ao aluno no desenvolvimento de suas próprias capacidades de aprender e na sua inserção crítica e participativa na sociedade em função da formação de cidadania (LIBÂNEO, p. 28 e 29).

3.2 *Fotodocumentário integrante no projeto*

A participação da disciplina Fotojornalismo está interligada a outras disciplinas no módulo Jornalismo Comunitário, correspondente ao terceiro semestre do curso de Jornalismo. Nesse semestre, os integrantes dos grupos têm a tarefa de elaborar um fotodocumentário multimídia de temática social, no qual a fotografia, além do valor como documento histórico, crítico e revelador, contribui na valorização da autoestima dos integrantes da comunidade e no desenvolvimento de sua intenção de solucionar os seus problemas.

A disciplina Fotojornalismo, no terceiro semestre do curso de Jornalismo da Universidade Metodista de São Paulo, é uma continuidade de um processo de aprendizagem que se iniciou no semestre anterior, onde os alunos obtiveram conhecimentos a respeito da câmera fotográfica profissional, com todos os seus dispositivos e funções no sistema manual (M),² como é usado pelos fotógrafos profissionais da imprensa.

² O sistema manual, identificado pela letra “M”, permite ao fotógrafo fornecer à câmera as regulagens de diafragma, obturador, valor ISO, de acordo com a sua preferência, em função do assunto ou formas de expressão, permitindo uma “leitura” ou medição (através do fotômetro) mais precisa da luz ambiente. No sistema automático, presente em todas as câmeras amadoras, a medição da luz é automática, o que nem sempre dá um bom resultado na qualidade final nas fotografias (Nota do autor).

As facilidades oferecidas hoje pelo mercado de câmeras digitais totalmente automáticas fazem que qualquer pessoa torne-se em “fazedor de imagens”, cuja temática preferencial é o retrato e a única preocupação de todos é “sair bem na foto”. Essa é a característica marcante dos alunos que se iniciaram na disciplina Fotografia, no segundo semestre do curso de Jornalismo que, aliás, faz parte da maioria dos fotógrafos amadores. O domínio dos recursos técnicos, com o sistema manual da câmera profissional que obtiveram nesse semestre, ofereceram condições de fotografarem em qualquer situação de luz ambiente e explorarem a linguagem fotojornalística.

No segundo semestre do curso também é desenvolvido o senso crítico do aluno e uma “alfabetização visual”, com leituras críticas e analíticas de fotografias dos grandes expoentes do fotojornalismo mundial, desvendando significados e diferentes pontos de vista desses fotógrafos no contexto histórico em que as imagens foram criadas. Kossoy (2001, p. 32) afirma que:

...as fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tentar sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para decifração de seus conteúdos, e por conseqüência, da realidade que os originou.

Essas leituras de imagens fotográficas representativas da história do fotojornalismo possibilitam aos alunos descobrirem, também, formas sensíveis de captação da imagem, onde a arte associada à técnica fotográfica se faz presente na composição, ângulo de tomada e enquadramento do assunto. A estética é o maior atributo do fotojornalismo, a expressão de seu criador e o atrativo que sensibiliza o leitor. De acordo com Queiroga (2010), “concebido em sua forma tradicional, o fotojornalismo possui um aspecto documental, mas à medida que faz uso da estética aumenta sua posição no campo das artes, aproximando-se ainda mais de uma possível *comunicação sensível*” (QUEIROGA, 2010, p. 5).

As leituras interpretativas de fotografias nas aulas têm continuidade no terceiro semestre com enfoque na produção imagética do foto-documentarismo social e fotojornalismo desde os seus primórdios até os trabalhos dos fotógrafos contemporâneos. As aulas ilustrativas com leitura de imagens provocam reflexões e diálogos entre os alunos, com a mediação do professor, acerca dos conteúdos imagéticos na sua linguagem

e análise dos aspectos históricos e sociais em que estão inseridas. Essa é uma das propostas do curso: incentivar no aluno o pensamento reflexivo, humanizado e crítico em relação à realidade, que de certa forma irá refletir subjetivamente na criação fotográfica. Segundo Freire (2002, p. 85):

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

4. METODOLOGIA: PRÁTICA FOTOGRÁFICA

No terceiro semestre há um período que precede a realização do fotodocumentário com aulas interdisciplinares, que fornecem bases teóricas para o desenvolvimento do projeto na disciplina Fotografia. O conteúdo das disciplinas envolve conceitos e características sociais, culturais, econômicas e históricas da região do ABC e dos municípios adjacentes que formam as chamadas “Sete Cidades”, assim como as peculiaridades dos processos de comunicação regional com ênfase na imprensa comunitária e sua importância na valorização da cultura local e como instrumento de transformação social.

Os grupos de alunos compostos de cinco integrantes deverão escolher um bairro entre os municípios apontados e uma entidade vinculada ao bairro (ONG, associação, clube, escola, instituição) para a produção de veículo impresso (jornal, mural) e possível parceria na elaboração do fotodocumentário.

Após a definição do bairro e entendimentos junto à entidade escolhida os grupos desenvolvem um trabalho de pesquisa, de reconhecimento dessa região: conhecer o bairro enquanto espaço físico e saber quem são e como vivem as pessoas que nele habitam; aprofundar-se nos costumes que caracterizam a cultura popular (religiosidade, arte, vida familiar, formas de sociabilidade); pesquisar a memória do bairro em acervos fotográficos; analisar o espaço físico e infraestrutura: moradia, ruas, comércio, transporte, educação, trabalho, hospitais, organismos públicos etc., de forma a detectar os problemas sociais e de infraestrutura. Segundo Lombardi (2007, p. 44):

A fotografia documental requer o uso de práticas e métodos específicos que consequentemente resultam em um produto diferenciado, fruto de um processo de trabalho que exige a apuração prévia do tema, a elaboração de um plano de abordagem, a realização de pesquisas e a familiarização com os sujeitos a serem abordados.

A partir da pesquisa, os temas a seguir são fornecidos aos alunos como roteiro do que pode ser explorado fotograficamente:

- pessoas e relações sociais: nas ruas, casas, associação de amigos, cooperativas, organizações etc.
- religiosidade: a diversificação através de templos, igrejas, cerimônias e festas religiosas
- economia e trabalho: indústria, comércio e serviços da região mostrando o interior e a fachada das construções, e as condições dos trabalhadores
- trabalho informal: vendedores ambulantes, catadores de recicláveis etc.
- lazer: crianças brincando, passeios, esportes, jogos, festas etc.
- arte e cultura: exposições, dança, teatro, música, folclore
- moradia e vida familiar: fachada/interior das casas, relacionamento familiar
- educação: escolas públicas e privadas
- problemas de infraestrutura e urbanização: esgoto, córregos, coleta de lixo, poluição, transporte, saúde, escolas, área verde
- problemas sociais: pobreza, exclusão social, discriminação, tráfico de drogas
- ruas, praças, avenida, rodovias, ferrovias, edifícios históricos

Esses itens servem como sugestões para os alunos que podem ser abordados na documentação fotográfica de um bairro enquanto espaço físico e social. Eles refletem a proposta do fotodocumentarismo social que, de acordo com Achutti (1997, p. 31):

...refere-se a uma fotografia que busca a documentação social, tem como seu universo de investigação os homens, suas especificidades culturais, suas condições de moradia e de trabalho, suas práticas religiosas e suas formas de lazer, numa determinada época.

Não houve discriminação quanto à seleção dos bairros do ABC no que se refere à classe social, mas, deve-se considerar que há uma diversidade quanto ao nível social dos moradores. Pode haver contrastes em um mesmo bairro, como as visíveis entre moradias de classe média e barracos de favela.

Apesar do fotodocumentarismo enfatizar a problemática social encontrada em bairros com moradores de baixa renda, nada impede de

sua abordagem estar voltada, por exemplo, para a classe média com suas peculiaridades e problemas. No fotodocumentarismo contemporâneo o fotógrafo inglês Martin Parr, associado à agência Magnum, documentou, com certa ironia e humor, a classe média em vários países, em um estilo fotográfico distante dos padrões estéticos tradicionais. Sua obra reflete um olhar contundente do cotidiano e futilidades da classe média, com o uso de uma técnica fotográfica simples, mas resultando em imagens de grande força visual e de conteúdo documental. De acordo com Sousa (2004, p. 109):

No seu trabalho, nota-se a procura dos padrões culturais da “classe média” (mais em termos educacionais que econômicos) e a busca dos esquemas de consumo dessa “classe” — nos lares, nas lojas, nas atividades turísticas.



Figura 9: Hipermercado Auchan – da série *One Day Trip*
Foto: Martin Parr
Calais – França – 1988
Fonte: Agência Magnum

4.1 Linguagem Fotográfica

A intencionalidade do fotógrafo perante o assunto e as formas de registro da imagem são o que irá determinar a linguagem fotográfica. O fotojornalismo tem como característica principal a informação, ou seja,

comunicar um acontecimento de uma forma clara para que o observador possa ter um entendimento simplificado desse acontecimento. A definição mais precisa de fotojornalismo é mencionada por Sousa (2002, p. 5):

O fotojornalismo é uma atividade singular que usa a fotografia como um veículo de observação, de informação, de análise e de opinião sobre a vida humana e as consequências que ela traz ao Planeta. A fotografia jornalística mostra, revela, expõe, denuncia, opina. Dá informação e ajuda a credibilizar a informação textual.

O fotodocumentarismo incorpora os mesmos recursos e métodos da linguagem fotojornalística na captação da imagem, mas, por dispor de muito mais tempo na sua execução como um projeto fotográfico, possui uma estética mais apurada.

Entre os infinitos temas que podem ser abordados, a social é a mais utilizada no fotodocumentarismo, e para expressão adequada do tema, o fotógrafo faz uso dos recursos técnicos da câmera, associados a um olhar atento para a plasticidade dos elementos visuais pertinentes ao tema.

Quando se define um bairro como tema de fotodocumentário, deve-se considerar que alguns bairros podem não ser tão expressivos em termos de imagens do que outros. Esse é um dos desafios para os alunos: a oportunidade de exercitarem o “olhar fotográfico” e fazerem como os bons fotógrafos, que conseguem, de um lugar comum, insignificante visualmente, tornar-se extraordinários na fotografia.

4.2 Luz

Nas diversas visitas que os grupos de alunos fazem ao bairro há a recomendação que levem câmera fotográfica para, aos poucos, formarem material fotográfico de acordo com os subtemas solicitados sobre o bairro e que essas visitas sejam no período da manhã ou à tarde, evitando fotografar no período próximo ao meio-dia.

Há uma grande variação na direção da luz do sol em sua trajetória pelo céu, do nascer ao pôr-do-sol. Os fotógrafos profissionais preferem, em sua maioria, fotografar no período da manhã até as 11 horas, e à tarde após as 14 horas, é quando a posição do sol nesses períodos está mais favorável para se obter uma iluminação ideal, valorizando o volume das formas e as texturas.

4.3 Ângulo de tomada

É a posição do fotógrafo, ou da câmera, em relação a um assunto que deve ser fotografado. O primeiro passo é se posicionar em um ponto adequado para melhor registrar a cena, e procurar um ângulo de tomada que melhor informe o fato. Dar voltas ao redor do assunto até encontrar uma posição que capte melhor esse assunto.

A câmara pode ser situada tanto na mesma altura do sujeito (ângulo mais usado), como também abaixo ou acima dele. Ao fotografarmos com a máquina de “cima para baixo”, ou de “baixo para cima”, temos que nos preocupar com a impressão subjetiva causada por esta visão. A máquina, na posição de cima, tende a diminuir a pessoa em relação ao espectador e pode significar derrota, submissão, opressão, solidão, do sujeito; enquanto que de baixo para cima pode ressaltar sua grandeza, seu domínio, sua força. Evidentemente, essas colocações vão depender do contexto em que forem usadas.

4.4 Enquadramento

O enquadramento, realizado com a busca pelo melhor ângulo, é o espaço delimitado na área do visor. No enquadramento, é quando o fotógrafo seleciona parte da cena eliminando aquilo que poderia interferir na mensagem a que ele se propôs. O fotógrafo canadense Patterson (1989, p. 10) argumenta:

Outra barreira para o ver fotográfico é que somos bombardeados de estímulos visuais que estão ao nosso redor e temos que efetuar uma triagem bloqueando muitos deles a fim de encobri-los. Ao invés de ver tudo, devemos selecionar uns poucos estímulos e organizá-los, a partir dessa escolha do segmento da realidade é que iremos trabalhá-la fotograficamente, ou seja, expressar melhor as características da cena ou o significado do evento.

Os alunos, como todo principiante na fotografia, tendem a deixar espaços inúteis na fotografia, ou seja, o assunto aparece diminuto cercado por grandes áreas ao redor. A recomendação é que sempre preencha o espaço do visor, aproximando-se do assunto ou usando a objetiva zoom. Por exemplo: ao fotografar um prédio histórico no bairro, deve-se evitar elementos indesejáveis como poste, fiação elétrica, enquadrando apenas o edifício.

4.5 Planos de tomada

Planos estão relacionados com ângulo e enquadramento, e se referem à abrangência da área a ser fotografada, a distância assunto/câmera e são classificados em: plano geral, médio e detalhe.

Plano Geral: mostra a localização e a extensão do local onde o fato ocorre. No caso de um bairro, é recomendável fotografá-lo a distância, em nível alto identificando a dimensão e as características das construções. Esse não é um ângulo difícil de se obter, uma vez que os bairros do ABC estão localizados em área geográfica “acidentada”, de morros, o que permite fotografar de um bairro para outro.

Plano Médio: por estar mais próximo do assunto, este plano identifica melhor o assunto e mostra a ação do local. Em bairro, por exemplo, poderia ser a fotografia de uma casa, ou pessoas no trabalho, lazer etc.

Plano Detalhe: Os principiantes na fotografia têm o hábito de fotografar cenas procurando enquadrar o todo, mas, às vezes, no detalhe pode conter mais impacto visual ou informação. No mesmo exemplo citado, em um bairro poderia ser um detalhe arquitetônico ou close expressivo de um gesto ou o rosto de morador.

Ao fotografar um bairro com o uso dos três planos de tomada, permite um conjunto de imagens mais informativo e com menos monotonia na apresentação final do fotodocumentário.

4.6 Fotografia Sequencial

Em função do produto final do fotodocumentário ser em vídeo, um dos requisitos solicitados aos grupos de alunos é que seja criada, toda vez que o assunto permitir, uma sequência fotográfica de assunto que esteja em movimento. A inserção da fotografia sequencial no fotodocumentário oferece um dinamismo na apresentação em vídeo.

É uma série de fotos de um mesmo assunto realizada em uma sequência rápida, também conhecida como Stop Motion. As câmeras digitais profissionais têm essa capacidade de tirar várias fotos uma após outra no modo chamado “fps” (*frames per second*). Por exemplo: a câmera Nikon D-50, disponível para os alunos no setor multimeios da Universidade Metodista, pode realizar até 2,5 fotos por segundo. Esse recurso é muito usado no fotojornalismo para registrar temas que envolvem ação.

4.7 O centro de interesse

Quando se observa uma rua de comércio intenso em um bairro com diversos elementos visuais como, placas, veículos, pessoas etc., conclui-se que esse caos visual pode dar origem a uma fotografia confusa na sua leitura. Este é um exemplo em que muitas vezes uma fotografia perde sua força informativa, não porque lhe faltam elementos, mas sim porque há

elementos excessivos. O fotógrafo deve, deste modo, privilegiar sempre uma área da imagem que funcione claramente como foco de atenção, e que deve ser, obviamente, o motivo principal, é o que chamamos de centro de interesse da fotografia.

Uma fotografia sem um centro dominante de interesse ou com mais do que um torna-se confusa para quem vai observá-la e, se pergunta sobre qual assunto ela se trata. Quando a foto tem um, e somente um, ponto de interesse dominante, o observador entende rapidamente a foto. Esse centro de interesse que atinge o observador e pode causar reações emotivas é o que Barthes define como o *punctum* da fotografia, segundo ele: “O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere)” (BARTHES, 1984 p. 46).

O tema específico, ideia ou assunto a ser fotografado deve ser analisado na mente do fotógrafo quando se prepara para tirar a foto. O centro de interesse pode ser um simples objeto ou vários arranjados, de tal forma que a atenção seja dirigida para uma definida área da imagem.

A velha expressão “menos é mais” cabe bem aqui. O fotógrafo tem que estar atento a todos os elementos que fazem parte de uma cena, evitando aqueles que poderiam interferir ou distrair a atenção do assunto principal. Simplicidade é a condição primordial que denota beleza, limpeza e clareza da imagem.

4.8 Composição

A composição está relacionada ao ângulo de tomada e ao enquadramento. Nessa busca pelo melhor ângulo e enquadramento o fotógrafo vai analisando a composição dos elementos, ou seja, dos objetos que irão fazer parte da foto.

Composição é a seleção e a organização dos objetos dentro da área vista no visor da câmera de uma forma harmoniosa, visando uma boa qualidade estética. O tipo de composição fotográfica está associado ao assunto fotográfico, ou seja, aos elementos visuais da cena:

Regra dos Terços: determina basicamente que o centro de interesse da imagem não deve ficar no centro da visual da mesma. Empregada há séculos pelos pintores, a regra dos terços se baseia em imaginar que o quadro do visor é dividido em duas linhas retas verticais e horizontais, formando terços da imagem. Obtêm-se assim quatro pontos formados a partir do cruzamento dessas linhas, onde pode ser localizado o centro de interesse. A figura 10 exemplifica essa regra com o centro de interesse deslocado para a direita, deixando espaço para mostrar as texturas da parede.



Figura 10

Local: Bairro Paraíso – Santo André

Autor: Catharina Guedes (aluna de Jornalismo)

Geométrica (ou grafismos): são encontrados em assuntos ricos em formas geométricas como detalhes arquitetônicos, urbanísticos, ou em formas que se repetem formando padrões, exemplos: carros em estacionamentos, fila de ônibus etc. O exemplo a seguir com os “pneus/vasos” que formam padrões repetidos.



Figura 11

Local: Bairro Areião – São Bernardo do Campo

Autor: Bruna Cravo (aluna de Jornalismo)

Vale lembrar que Henry Cartier-Bresson, um mestre na arte da composição, definia a fotografia como o encontro do instante com a geometria, e sempre enfatizava a busca por aquela fração de segundo onde o objeto ou o evento fotografado está harmonicamente composto dentro do quadro.

4.9 Paciência

Apesar de não ser um atributo técnico da fotografia, a paciência é primordial em um fotodocumentário, uma vez que os alunos dispõem de tempo suficiente para a sua elaboração e as imagens podem refletir a falta de paciência, resultando em fotografias pouco expressivas. Quanto mais tempo o aluno dispõe no bairro, tanto mais oportunidades fotográficas podem surgir.

O aluno pode estar perante um assunto que, à primeira vista, pode parecer inexpressivo, por exemplo: uma rua em determinado bairro residencial onde nada parece acontecer. É nesse momento que entra em jogo a paciência, ou associada a uma melhor exploração visual do local, ou para aguardar que algo ou alguma pessoa entre em cena, para se obter uma composição fotográfica mais significativa. O fotógrafo Cartier-Bresson (1952, p. 7) elucida melhor essa questão:

Às vezes, acontece que o fotógrafo espera, retarda, aguardando que alguma coisa ocorra; às vezes tem a sensação de que ali acha tudo o que faz uma boa foto – menos um único elemento, que parece estar faltando. Mas que elemento? Alguém subitamente penetra no campo de visão do fotógrafo. Ele acompanha o caminhante através da sua objetiva. Espera e espera e finalmente aperta o botão e sai com a sensação (embora não saiba bem porquê) de que realmente conseguiu obter alguma coisa boa.

4.10 O elemento humano

Independente das formas de abordagem objetiva ou subjetiva dos temas, o elemento humano estará sempre relacionado ou inserido no contexto. Segundo Sousa (2000, p. 4): “O documentarismo social, enquanto forma mais comum de fotodocumentarismo, procura abordar, mais ou menos profundamente, quer temas estritamente humanos quer o significado que qualquer acontecimento possa ter para a vida humana”.

Diferente de muitos fotojornalistas, que nas suas rápidas incursões fotográficas no cumprimento de pautas diárias nas comunidades (principalmente as mais carentes) procuram retratar os moradores de forma deplorável ou caricata na expressão, a proposta do fotodocumentário

Bairros do ABC, ao contrário, tem como objetivo a valorização do ser humano e aumentar a sua autoestima.

Outro fato relevante abordado em aula diz respeito às diferentes reações dos moradores nas comunidades mais carentes com a presença do fotógrafo e a finalidade das fotografias que estão sendo realizadas. Talvez a mais comum seja a desconfiança, pois há que se considerarem algumas irregularidades cometidas por alguns dos moradores, como invasão de terras, furto de energia elétrica ou “gato”, falta de alvará de construção em moradias etc. Segundo Ferro (2005):

O uso da fotografia revela-se particularmente difícil em pesquisas sobre realidades sociais marginais ou ilegais, uma vez que a recolha e divulgações das imagens são indesejadas e temidas por parte dos atores sociais envolvidos (FERRO, 2005, p. 382).

As muitas visitas feitas ao bairro pelos integrantes do grupo vão estabelecer vínculos de amizade e uma relação de confiança, o que contribui para que os moradores se habituem à presença da câmera fotográfica, deixando-se fotografar, e apontando problemas na comunidade que precisam ser denunciados.

Para evitar situações que possam oferecer contratemplos ao grupo de trabalho, é recomendável que haja o acompanhamento de um integrante da associação de amigos da comunidade, que normalmente é reconhecido por muitos dos residentes e que este esteja inteirado das propostas do projeto.

Para alguns alunos do curso de Jornalismo, ou qualquer pessoa iniciante na fotojornalismo, seja por receio, seja por timidez, pode ocorrer sentir dificuldades em fotografar pessoas desconhecidas em lugares públicos. Nas aulas teóricas esse tema é debatido, assim como direitos e deveres com relação ao fotógrafo, como exemplos: não fotografar o interior das casas sem permissão; o mesmo cabe às crianças sem a autorização dos pais. É solicitado que os integrantes do grupo estejam presentes nas saídas fotográficas e sejam amistosos e gentis com os moradores do bairro, respeitar os que não querem ser fotografados, e informar, toda vez que possível, a proposta do trabalho.

É importante documentar os protagonistas dessa narrativa, seja nos “closes” ou inseridas nos ambientes, como diz Sousa (2002, p. 121):

O retrato fotojornalístico existe, acima de tudo, porque os leitores gostam de saber como são as pessoas que aparecem nas histórias. A difícil tarefa do fotojornalista ao retratar alguém consiste em procurar não apenas mostrar a faceta física exterior da pessoa ou do grupo em causa, mas também em evidenciar um traço da sua personalidade (individual ou coletiva, respectivamente). A expressão facial é sempre muito importante no retrato, já que é um dos primeiros elementos da comunicação humana.

4.11 Oficinas de Fotografia

Além da produção do veículo impresso em parceria com a instituição representativa do bairro escolhido, os alunos de Jornalismo desenvolvem, toda vez que se faz possível, oficinas de fotografia junto aos atores sociais da comunidade. Os conhecimentos acerca de fotografia em seus aspectos técnicos e de linguagem, adquiridos em aula, são subsídios para que os alunos da Universidade Metodista tornem-se educadores junto à comunidade e tenham como objetivo a inclusão das pessoas em um processo de informação e comunicação, segundo Peruzzo (2002):

A participação na comunicação é um mecanismo facilitador da ampliação da cidadania, uma vez que possibilita a pessoa tornar-se sujeito de atividades de ação comunitária e dos meios de comunicação ali forjados, o que resulta num processo educativo, sem se estar nos bancos escolares. A pessoa inserida nesse processo tende a mudar o seu modo de ver o mundo e de relacionar-se com ele. Tende a agregar novos elementos à sua cultura (PERUZZO, 2002, p. 7).

O interesse nas oficinas é mais frequente quando a instituição é frequentada por crianças e jovens, em sua maioria (ONGs, escolas). Após terem conhecimentos de noções básicas de fotografia, os participantes desenvolvem pequenos ensaios com temáticas que envolvem o cotidiano do bairro e seus problemas, as atividades na instituição e as relações sociais.

Essa atividade educativa e lúdica junto à instituição, cujos resultados serão inseridos no fotodocumentário, desperta a autoestima, o sentido de pertencimento e contribui para a formação das identidades de seus participantes, além do fato de serem atuantes nos processos de comunicação, de acordo com Peruzzo (2002):

Pela participação das pessoas na produção e transmissão das mensagens, nos mecanismos de planejamento e na gestão do veículo de comunicação comunitária contribui para que elas se tornem sujeitos, se sintam capazes de fazer aquilo que estão acostumadas a receber pronto, se fazem protagonistas da comunicação e não somente receptores (PERUZZO, 2002, p. 8).



Figura 12

Local: Bairro El Dourado – Diadema

Foto: Thainá Paulino – 15 anos (Oficina de Fotografia)

5. MULTIMÍDIA

5.1 *Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no curso de Jornalismo*

Não há dúvida de que estão acontecendo profundas mudanças nas diversas áreas da sociedade em função das novas tecnologias, o que faz gerar novos desafios pedagógicos nas instituições de ensino. A inclusão digital nas escolas implica não só a infraestrutura, mas a capacitação de seus docentes e a criação de processos educativos compatíveis com essa nova realidade.

Na atualidade, não se discute a inclusão ou não das TICs nos cursos de Comunicação Social, fato que é uma obrigatoriedade. A questão é uma contínua adaptação às inovações tecnológicas que vão determinar transformações na infraestrutura e nos processos de ensino, Behrens confirma:

O advento da economia globalizada e a forte influência dos avanços dos meios de comunicação e dos recursos de informática aliados à mudança de paradigma da ciência não comportam um ensino nas universidades que se caracterize por uma prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica (BEHRENS, 2007, p. 69).

O docente na área de Comunicação deve considerar que os aparatos das novas tecnologias tornam-se obsoletos em curto espaço de tempo,

o que o obriga a um frequente aprimoramento (na maioria das vezes autodidata) nos novos lançamentos de produtos e nas tecnologias da informação. Como afirmam Weber e Behrens (2010, p. 124): “O professor dos dias de hoje deve ser um agente que estuda incessantemente, que se aprimora e que corre para acompanhar as novidades midiáticas”.

As Tecnologias de Informação e Comunicação nos cursos de Comunicação Social não são apenas os instrumentos facilitadores de aprendizagem, mas (e principalmente) objetos de estudo. Com os TICs incidindo em todo o processo produtivo e de veiculação no jornalismo contemporâneo, implica a formação de um profissional polivalente no domínio multimídia exigido pelas redações das diversas modalidades do jornalismo, é o que comprovam as autoras Santos e Tonus:

O jornalismo contemporâneo passa por transformações em diversas esferas. O mercado exige um profissional multimídia devido à convergência digital, demandando profissionais com um novo perfil, o que leva à necessidade de uma formação cada vez mais complexa. As tecnologias digitais e a produção hiper e multimidiática têm, assim, implicações diretas na prática, no perfil e na formação do jornalista (SANTOS e TONUS, 2010, p. 2).

Há a necessidade que a instituição tenha infraestrutura física para atender a essa prática pedagógica condizente com as diretrizes curriculares dos cursos de Jornalismo, como as apresentadas pela comissão liderada pelo Prof. José Marques de Melo, apresentada ao Ministério da Educação, em 2009, no item sobre as competências pragmáticas:

Dominar linguagens midiáticas e formatos discursivos utilizados nos processos de produção jornalística nos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação; Dominar o instrumental tecnológico – hardware e software – utilizado na produção jornalística; (MEC – Portaria n. 203/2009, p. 19).

A Universidade Metodista de São Paulo dispõe de toda infraestrutura para a disciplina Fotojornalismo no terceiro semestre do curso de Jornalismo, quer para as aulas teóricas realizadas em salas com todos os recursos multimídia, quer para os exercícios de prática fotográfica com câmeras profissionais fornecidas pelo setor multimeios para trabalhos internos ou externos e, laboratórios de informática para pós-produção fotográfica na edição/ tratamento (Photoshop) e montagem das fotografias para a web e jornalismo impresso.

Não se pode acreditar que as TICs sejam a solução para o processo ensino e aprendizagem, seria uma abordagem apenas tecnicista. Há que se incluir subsídios teóricos interdisciplinares que vão complementar a formação do aluno agregando saberes produzidos em diferentes campos e ciências, no que Peruzzo (2010, p. 9) qualifica como “formação global”:

Uma formação que dê ênfase à profissionalização do estudante, segundo o nosso ponto de vista, não significa negar as necessidades da formação teórica do aluno, como por vezes parece estar implícito no discurso de alguns educadores. Consideramos que há que se ter um equilíbrio entre teoria e prática, um equilíbrio entre formação global e formação técnico profissional. Com ela o aluno poderá desenvolver melhor as habilidades e técnicas da área profissional.

5.2 Nativos Digitais

Nesta segunda década do século XXI, chega ao Ensino Superior a geração de alunos, frutos das novas tecnologias, também conhecidos como “nativos digitais”. Em quase sua totalidade, esses alunos têm facilidades na aprendizagem com novos programas de computador e metodologias para o uso do ciberespaço. Além do domínio de alguns programas, são versáteis no uso de aparatos tecnológicos como celulares, ipods, mp3, mp4, tablets etc., às vezes usando vários ao mesmo tempo em um raciocínio rápido. Como confirma a autora Kenski (2007, p. 52):

Os jovens não falam em novas tecnologias, falam do que fazem com elas, como criar um site, enviar um e-mail, teclar num chat ou no ICQ, jogar e brincar em rede com amigos virtuais localizados em partes diferentes do mundo, baixar músicas e clipes, enfim, utilizar naturalmente a capacidade máxima de seus computadores para interagir e criar juntos.

Essas facilidades na assimilação nas novas tecnologias são importantes para os alunos que ingressam nos cursos de Comunicação Social, especificamente o de Jornalismo, onde as TICs são os objetos de estudo.

5.3 Fotodocumentário: apresentação em multimídia na WEB

A seleção e a edição das melhores imagens e em quantidade suficiente para elucidar determinado tema do fotodocumentário estão associadas à apresentação final do trabalho. As formas tradicionais de apresentação são em livros ou em exposições em galerias, os projetos do fotógrafo Sebastião Salgado são um exemplo disso. Com o advento da internet, novas

possibilidades multimídia de veiculação e divulgação desses trabalhos surgiram como os sites (YouTube, Vimeo, Videolog) e blogs.

O webjornalismo na convergência entre jornalismo e tecnologia enfatiza o fotojornalismo em links como *slideshow*, foto reportagens, *pictures stories* e projetos multimídia. A informação é veiculada em diferentes plataformas com mixagens de texto, fotografias, vídeo, efeitos sonoros e música, muitas vezes na mesma apresentação como lembra Kolodzy (2009, p. 34):

...a convergência tecnológica também abriu novas formas de apresentar a informação. A convergência tecnológica levou à apresentação da informação em multimídia. A internet permite que plataformas ou meios narrativos anteriormente separados – texto do impresso; o áudio do rádio, figuras e gráficos do design visual; e imagens em movimentos, animação, filme e televisão – sejam combinados em novas formas de proporcionar a informação.

Vários jornais no mundo estão aos poucos aderindo a essa convergência que começou no link “In Motion” da agência Magnum, que reúne os melhores fotodocumentaristas do mundo. As fotografias são apresentadas no sistema *slideshow* com depoimentos e som em *off*, ou trilha musical, como é o caso do fotodocumentário da fotógrafa espanhola Cristina Garcia Rodero acerca das dualidades e contradições da vida.

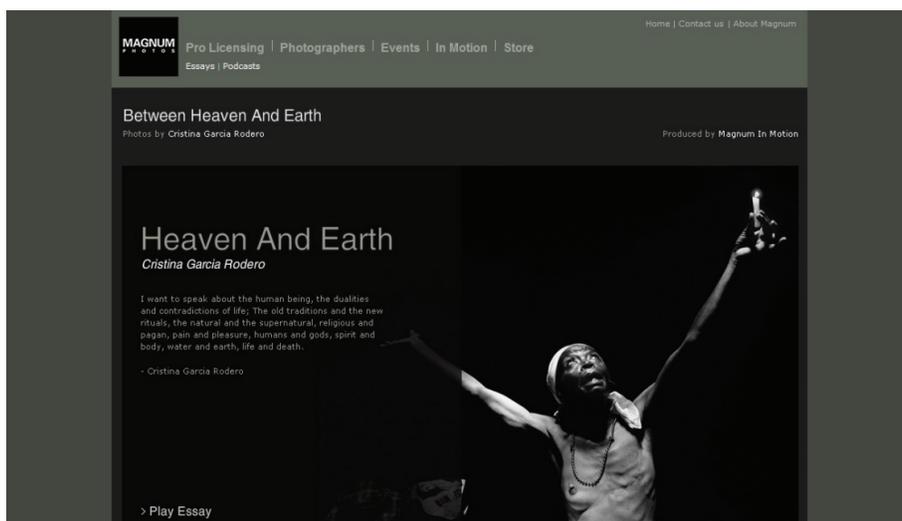


Figura 13: Página de abertura do fotodocumentário “Heaven and Earth”
Fonte: <http://inmotion.magnumphotos.com/essay/between-heaven-and-earth>

Semelhante à Agência Magnum, o site do jornal *The New York Times* faz uso de fotografias em preto e branco com apresentação em slideshow e sonora com depoimentos dos personagens fotografados no link "One in Eight Million".³ São ensaios com conteúdo documental e, em linguagem fotojornalística, de personagens anônimos do cotidiano da cidade de Nova Iorque. Nos mesmos moldes do *New York Times*, a revista *Brasileiros* possui o link "Digitais"⁴ onde histórias de vida de brasileiros (a maioria paulistanos) são contadas por meio de pequenos ensaios.

Vale ainda destacar a importância da apresentação final do fotodocumentarismo contemporâneo com recursos multimídia, no projeto do fotógrafo norte-americano Craig Wlaker, ganhador do prêmio Pulitzer, em 2010, com o título: *Ian Fischer: American Soldier*.⁵ O fotodocumentário levou dois anos para a sua realização e foi publicado no jornal on-line *The Denver Post* em várias plataformas (vídeo, *slideshow*, extras).

Os exemplos anteriores são uma constatação do quanto as empresas jornalísticas vêm investindo em novos produtos dentro de linguagem multimídia, mais completos em informações e mais atrativos para o consumidor. Esses fatores nos fazem refletir a respeito do ensino do fotojornalismo no curso de Jornalismo, e na preparação de um profissional multitarefa. Segundo Junior (2011, p. 101):

Destarte, para ser fotógrafo de imprensa hoje é condição necessária sobrepor destrezas profissionais e capacidade de adaptação a um fluxo de trabalho não somente digital, mas que em adição se lida com gramáticas de vídeo, textuais, sonoras, de informação, além, claro, de estabelecer alternativas de interoperabilidade entre sistemas tecnológicos e rotinas de trabalho.

5.4 Fotodocumentário: pós-produção multimídia

O fotodocumentário multimídia sobre um bairro do ABC, desenvolvido pelos alunos do 3º. Semestre, como parte do projeto multidisciplinar "Realidade Urbana do ABC", apresenta, em suas fases de elaboração, o uso das novas tecnologias: da captação da imagem digital, passando pela edição e tratamento das imagens à sua montagem e apresentação/veiculação final.

A formação dos grupos de trabalho no desenvolvimento teórico-prático desse projeto implica uma prática pedagógica dinâmica, com

³ <http://www.nytimes.com/packages/html/nyregion/1-in-8-million/index.html>

⁴ <http://www.revistabrasileiros.com.br/digitais/>

⁵ www.denverpost.com/americansoldier.

interatividade e cooperativismo entre os integrantes, instigando nos alunos a criatividade e contribuindo para a autonomia do educando em uma perspectiva educacional do “aprender fazendo” nas concepções de John Dewey, incorporado na pedagogia de Paulo Freire.

O desenvolvimento do projeto conduz os grupos à análise e reflexão a respeito da realidade próxima (o bairro) em seus aspectos culturais e sociais, no exercício da cidadania e democratização da informação por meio do fotodocumentário da comunidade, muitas vezes esquecida e marginalizada pela grande imprensa. Segundo Kenski (2003, p. 73):

Ações cooperativas e colaborativas de avanço no conhecimento libertam os alunos para novas aprendizagens e progressos em relação ao seu aprendizado. Ou seja, é uma educação voltada para o desenvolvimento da pessoa e dos grupos em colaboração, em um novo processo de formação de cidadãos preocupados com a realidade local e com o mundo.

A pós-produção do projeto Fotodocumentário faz uso dos recursos multimídia, uma vez que sua veiculação será no site de vídeos YouTube.⁶ A proposta é que haja um dinamismo na sua apresentação, diferente de muitos *slideshow* com uma sequência de imagens em tempos fixos e sem sonora. O planejamento do Fotodocumentário segue algumas diretrizes estabelecidas em roteiro fornecido aos alunos como sugestões, mas a criatividade na execução do projeto fica a critério dos mesmos. Entre as sugestões, temos a considerar:

- quantidade de fotografias suficientes para preencher o tempo de apresentação em vídeo com o mínimo de três e no máximo cinco minutos de duração. Deve-se levar em conta a sequência narrativa e tempos de exposição de cada fotografia
- inserção de fotografias realizadas pelos participantes das oficinas (workshop) na comunidade
- incluir fotografias antigas (quando houver a possibilidade) de locais e pessoas do bairro. O pouco acervo fotográfico existente da região do ABC pode ser acessado em pinacotecas ou museu histórico das prefeituras
- efeitos visuais de transição entre as imagens
- uso de trilha musical compatível com a temática e em cadência com as imagens exibidas

⁶ <http://www.youtube.com/user/fotojornalismoMeto#p/u>

- efeitos sonoros, sons ambientes ou sonoras com depoimentos de moradores do bairro
- pequenos fragmentos de vídeo ou fotografia sequencial (stop motion) para dar mais dinamismo à apresentação. Lembrando sempre que a proposta é um fotodocumentário, portanto envolve fotografias
- textos curtos explicativos, frases ou poemas usados com moderação
- créditos finais com nomes dos integrantes do grupo, compositor/intérprete da música, agradecimentos etc.

O produto final em multimídia é realizado pelos alunos em programas de vídeo como Movie Maker, Cantasia, Sony Vegas, Final Cut. A maioria dos alunos já tem certo domínio sobre os recursos em algum desses programas.



Figura 14: Canal YouTube com fotodocumentários dos alunos da Metodista
Fonte: <http://www.youtube.com/user/fotojornalismoMeto?feature=mhee>

A inserção em página específica do YouTube como última etapa do projeto tem como finalidade: formar um acervo com o resgate e a valorização da memória dos bairros; a denúncia de problemas sociais nos bairros mais carentes; valorizar a cultura local e despertar o sentimento

de pertença dos moradores e de cidadania; divulgar o trabalho social de entidades ou instituições (ONGs, associação de amigos, escola etc.) da comunidade; democratizar a informação com acesso à rede mundial; educar, na medida em que os vídeos exemplificam formas diferenciadas do fotodocumentarismo contemporâneo e comunitário em linguagem multimídia; estabelecer uma galeria virtual contribuindo no processo de aprendizagem para os futuros alunos do curso de Jornalismo.

A finalização do fotodocumentário com suporte multimídia permite aos alunos usufruírem de procedimentos que apreciam e, de acordo com Peruzzo (2002, p. 8):

Esses são indicativos da necessidade de a escola e a universidade se atualizarem e propiciarem processos de ensino condizentes com as novas linguagens comunicacionais com as quais os estudantes estão convivendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com a sua formação obtida durante anos no exercício da profissão com suas competência e habilidades dentro de sua área do saber, o docente se vê constantemente diante de novos desafios pedagógicos. Com pouco tempo hábil ele tem que avaliar, reformular e criar novas ações para se adequar a mudanças pedagógicas imprevisíveis. Este artigo exemplifica esse fato quando, em reunião de professores, no início do ano de 2010, foi apresentado, pela primeira vez, para ser implantado no terceiro semestre da turma de Jornalismo, o Projeto Integrado "Comunicação Regional e Comunitária: Realidade Urbana do ABC". Houve a necessidade, em curto espaço de tempo, de reformulações nos processos educativos referente à disciplina Fotojornalismo em estratégias didáticas e metodológicas. A partir das vivências dessas reformulações ocorridas em 2010, que na época obtiveram saldos positivos nos produtos finais, e de reflexões no processo ensino-aprendizagem, embasadas em vários textos acerca de educação com tendências pedagógicas contemporâneas. Essa análise reflexiva acarretou resultados adequados e eficientes que favorecem na formação do docente e estabelecem novas estratégias de ensino para as futuras turmas de Jornalismo na temática do fotodocumentarismo social no contexto do jornalismo comunitário. A história do fotodocumentarismo social, às vezes com características denunciantes ou simplesmente documentais, e a análise dos trabalhos de seus maiores representantes têm por finalidade fornecer embasamento teórico e posterior prática fotográfica

com o “ver” fotográfico mais apurado dos alunos. As exemplificações por meio das fotografias dos contextos históricos, mostradas e interpretadas em aula, despertam nos alunos um olhar mais crítico em relação à realidade próxima, além de aprimorar o senso estético.

A análise comparativa entre fotojornalismo e fotodocumentarismo conclui que, apesar de apresentarem a mesma linguagem em termos de conteúdo fotográfico, diferenciam-se nos aspectos formais de trabalho. Uma das características mais importante no fotodocumentarismo é o seu planejamento prévio o que implica uma pesquisa sobre o tema escolhido (bairro), conduzindo os alunos a reflexões e questionamentos de como e onde vivem os atores sociais envolvidos em uma área delimitada esquecidos pela grande mídia comercial (a maioria tendenciosa). A partir dessa “problematização” dentro dos conceitos de Paulo Freire, os alunos, em um processo de aprendizagem compartilhada, desenvolvem a conexão teoria/prática. A assimilação com o tema favorece a prática fotográfica que possibilita ao exercício das habilidades necessárias e, em uma vivência real, do fotodocumentarismo.

O módulo Jornalismo Comunitário com as disciplinas respectivas, texto, diagramação e fotografia, têm sua relevância na medida em que os conhecimentos adquiridos pelos alunos em aula sejam aplicados na prática junto às comunidades, na elaboração dos produtos finais. Deste modo, e em processo de “aprender a aprender” ou “aprender, fazendo”, os alunos tornam-se mais autônomos, críticos e participativos no processo de aprendizagem.

A metodologia de ensino para o desenvolvimento do fotodocumentário na temática comunitária é neste estudo enfatizada e detalhada nos aspectos sociais, na prática da captação da imagem dentro de princípios estéticos e na interação dos alunos com a comunidade. A finalização do fotodocumentário em multimídia e posterior postagem na Web fornecem elementos para os alunos se exercitarem com os recursos que envolvem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), inclusas no webjornalismo, no intento da formação de um profissional multitarefa, exigência do atual mercado de trabalho. Como mencionado, este texto é o resultado de uma reflexão em um processo ensino-aprendizagem que faz parte de uma formação contínua que o docente está sujeito, e pode não ser conclusiva, uma vez que novas reflexões poderão surgir a partir de ações pedagógicas estabelecidas. Tão importante quanto a reflexão e a crítica é a intervenção na prática peda-

gógica que será aplicada nas futuras turmas de alunos. Sendo assim, o docente está em um contínuo procedimento de construção-desconstrução-construção, seja para se adequar às necessidades do momento histórico seja no intento de buscar novas formas didáticas e metodológicas mais eficientes de forma a beneficiar o processo ensino-aprendizagem com os seus alunos. Deve-se considerar ainda o momento atual globalizado com as aceleradas mudanças socioeconômicas e culturais que têm seus reflexos na educação, sobretudo no ensino superior e nos cursos relativos à área de Comunicação Social que faz uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como suportes pedagógicos e objetos de estudo, o que implica constantes adequações ou atualizações no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1997.
- ARANHA, Ângelo Sottovia. **A Função do jornalismo comunitário hoje**. Dissertação (Mestrado em Comunicação). 1998. 178s. Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Universidade Estadual Paulista. UNESP. Campus de Bauru.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BRASÍLIA. Ministério da Educação e Cultura, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo**. Portaria n. 203/2009, de 12/02/2009. Brasília, DF. 26 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf Acesso em 15/08/2011.
- CARTIER-BRESSON, Henri. **O imaginário segundo a natureza**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2004.
- CARTIER-BRESSON, Henri. **O Momento Decisivo**. 1952. In: Bloch Comunicação, n. 6 Bloch Editores – Rio de Janeiro, p. 19 a 25.
- CASTRO, Andréa de Farias; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. **Nativos digitais: novos desafios à escola e ao trabalho docente**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <http://repositoral.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/1099>. Acesso em 20/07/2011.
- ENTLER, R. **Retrato de uma face velada: Baudelaire e a fotografia**. In: Revista da Faculdade de Comunicação da FAAP, n. 17, 2007, p. 4-14.
- FERRO, Lígia. **Ao encontro da sociologia visual**. Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, n. 15, p. 373-398. 2005. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3738.pdf> Acesso em 22/05/2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42. edição.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREUND, Gisèle. **Fotografia e Sociedade**. Lisboa: Ed. Vega, 1989.

GREENHAIGH, Laura. **Fotógrafo andarilho de um planeta não revelado**. O Estado de São Paulo, 12 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/arteelazer,fotografo-andarilho-de-um-planeta-nao-revelado,433790,0.htm>. Acesso em 05/06/2011.

JUNIOR, José Afonso da Silva; DIAZ-NOCI, Javier (Orient.). **O fotojornalismo depois da fotografia**. 2011. 131s. Dissertação (Doutorado em Comunicação Social) Universidad Pompeu Fabra. Barcelona, Espanha, 2011. Disponível em: http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/11624/fotojornalismo_depois_da_fotografia.pdf?sequence=1. Acesso em: 17/08/2011.

KENSKI, Vani. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani. **Tecnologias digitais e a universalização da educação**. USP 2003. Disponível em: <http://www.siteeducacional.com.br/br/artigosite.php?id=12>. Acesso em: 22/08/2011.

KOLODZY, Janet. **Convergence Journalism**. Writing and reporting across the news media. Rowman & Littlefield Publishing Group Inc.: Lanham, Maryland, USA: 2006.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo, Atelier Editorial. 2009, 3. ed. 176 p.

KOSSOY, Boris. **Realidade e Ficções na trama fotográfica**, Ateliê editorial, 2002, 3. ed. 152 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação**. Capítulo 1 do livro "Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade" (org.) José Carlos Libâneo e Akiko Santos (Editora Alínea).

LIMA, Venício A. de: **Comunicação e Cultura: as idéias de Paulo Freire**, da editora Paz e Terra. 1984.

LOMBARDI, Kátia Kallak. **Documentário Imaginário: Novas potencialidades na fotografia documental contemporânea**. Belo Horizonte: [tese de mestrado] Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lombardi-katia-documentario-imaginario.pdf> Acesso em 21/07/2011.

MAYOL, Pierre. Morar. In: CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano** (vol. 2: Morar, cozinhar), Petrópolis, Vozes, 1996.

METODISTA, **Projeto Pedagógico Institucional**, São Bernardo do Campo. Bartira. 2008.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, Campinas, Papirus, 13. ed. 2007.

PATTERSON, FREEMAN. **Photography and the art of seeing**. Canada. Key Porter Books, 1989.

PERUZZO, Cílicia M. Krohling. **Mídia local e suas interfaces com a mídia comunitária**. Universidade Metodista de São Paulo. Trabalho apresentado no Núcleo de Comunicação para a Cidadania, XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte/MG. 2003. Disponível em: <http://www.metodista.br/poscom/cientifico/publicacoes/docentes/artigos/artigo-0020>. Acesso em 20/07/2011.

PERUZZO, Cíclia M. K. **Comunicação Comunitária e Educação para a Cidadania**. Revista Científica Digital PCLA, v. 4, n. 1, out./nov./dez. 2002. Disponível em: <<http://www2.memedista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm>>. Acesso em: 01/08/2011.

PERUZZO, Cíclia M. K. **Tópicos sobre o ensino de comunicação no Brasil**. V LUSOCOM (Congresso de Comunicação de Países e Comunidades de Língua Portuguesa) em 17 de abril de 2002, na universidade Eduardo Mondlane, Maputo-Moçambique. Disponível em: www.ciciliaperuzzo.pro.br. Acesso em: 08/08/2011.

QUEIROGA, Bruna. **Percepção e Impacto do Fotojornalismo**. Anais do 6º. Interprogramas de Mestrado da Faculdade Casper Líbero (São Paulo, SP, 5 e 6 de novembro de 2010). Disponível em: http://www.casperlibero.edu.br/rep_arquivos/2011/03/31/1301600662.pdf. Acesso em: 20/07/2011.

SALGADO, Sebastião. **Êxodos**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

SANTOS, Adriana C. O. dos; TONUS, Mirna. **Breve panorama da inserção das tecnologias da informação e comunicação na formação de jornalistas em Uberaba, MG**. XIII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE JORNALISMO, Universidade Católica de Pernambuco, 2010. Disponível em: <http://www.fnnpj.org.br/soac/ocs/viewpaper.php?id=609&cf=19>. Acesso em: 15/08/2011.

SCHAEFFER, Jean-Marie. **A imagem precária**. Campinas: Papirus, 1996.

SOUSA, Jorge Pedro. **Fotojornalismo: Uma introdução à história, às técnicas e à linguagem da fotografia na imprensa**. Porto, 2002.

SOUSA, Jorge Pedro. **Uma História Crítica do Fotojornalismo Ocidental**. Florianópolis: Letras Contemporâneas e UNO- ESC. 2000.

SOUSA, Jorge Pedro. **Estatuto e expressividade da fotografia jornalística: um ensaio**. 2011. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-estatuto-e-expressividade-da-fotografia.pdf>. Acesso em: 09/07/2011.

WEBER, Maria A. Leite e BEHRENS, Marilda A. **Paradigmas educacionais e o ensino com a utilização de mídias**. Revista Intersaberes, Curitiba, a. 5, n. 10, p. 104-129, jul./dez. 2010.

Fotografias:

BRESSON, Henri-Cartier. Srinigar, Kashmir, Índia, 1948. Disponível em: <http://ramsayturnbull.blogspot.com/2010/06/henri-cartier-bresson.html> Acesso em: 02/08/2011.

FENTON, Roger. Grupo de Croatas. 1855. Crimeia. 1855. Biblioteca do Congresso Americano. Disponível em: <http://www.loc.gov/pictures/item/2001698872/>. Acesso em: 07/07/2011.

LANGE, Dorothea. Migrant mother. 1936. Nipomo, California – USA. Farm Security Administration Collection. Biblioteca do Congresso Norte-americano, disponível em: <http://loc.gov/pictures/resource/fsa.8b29516/>. Acesso em 22/05/2011.

NADAR, Felix. Retrato de Sarah Bernhardt. 1865. Paris. Disponível em: http://www.masters-of-photography.com/N/nadar/nadar_sarah_bernhardt_full.html Acesso em 07/07/2011.

SALGADO, Sebastião. Refugiados no Campo de Korem, Etiópia. 1984 http://www.masters-of-photography.com/S/salgado/salgado_covers.html

SALGADO, Sebastião. Gourma-Rharous, Mali, 1985 http://www.masters-of-photography.com/S/salgado/salgado_mali.html

SMITH, W. Eugene. The wake (a vigília), Espanha, 1951 <http://www.foam.org/press/2011/w-eugene-smith-more-real-than-reality>

Vídeos:

<http://www.youtube.com/user/fotojornalismoMeto>

<http://www.videolog.tv/OswaldoHernandez/videos>

EDUCAÇÃO, ENTRETENIMENTO OU FICÇÃO: UM PROGNÓSTICO

Álvaro Petersen Junior

RESUMO

A educação universitária em nosso país aponta uma crise em meio a inúmeros desafios político-culturais. O ensino superior convive com uma universidade pressionada por uma dinâmica mercantil, portanto, dividida entre uma política de interesses menores ao bem comum e a preocupação com o ajuste das condições humanas a uma nova configuração social.

Na sociedade contemporânea, é possível dizer que o indivíduo recebe a sua formação tanto da escola quanto a partir do conjunto das mídias, como, e sobretudo, da televisão. Seguindo os conceitos de Theodor Adorno a respeito da indústria cultural e suas implicações na sociedade capitalista e consumista, este trabalho busca discorrer, de forma preliminar, acerca dos seus efeitos dentro dos veículos de transmissão de informações, TV, internet etc., adotados pela educação. O entretenimento está presente na formação e na educação do indivíduo contemporâneo. Podemos entender que a produção cinematográfica e o seu projeto ficcional atendem e pode fazer um prognóstico do anseio do ser humano contemporâneo.

Este trabalho analisa cenas do filme "Matrix" sob uma perspectiva educativa quanto à eficácia de transmissão de conhecimento de forma rápida e virtual. Conhecimentos transmitidos de modo acelerado e virtualmente como proposta de aprendizado, frente a uma demanda de uma sociedade manipulada e adaptada ao consumo.

Quero apontar para a reflexão que deve ser feita pelos responsáveis pelo processo de ensino ao adotar tais aparatos tecnológicos como instrumentos de transmissão de saberes, e para os riscos que nos textos de ficção científica nos alertam no uso da instrumentação tecnológica como forma de controle e manipulação do indivíduo frente à sociedade. A educação e o ensino precisam se aproximar e interagir com esses meios que participam da formação de um indivíduo atuante, vivente no mundo real atual. Assim, é preciso considerar a importância da diversidade de informações proporcionada por todas as mídias atualmente e também os formatos de suas linguagens; isso, porém, com a proposta de utilizar e desenvolver o pensamento reflexivo.

Temos exemplo de projetos que são realizados por televisões educativas, que proporcionam o entretenimento e têm algum compromisso com a educação, devido ao comprometimento e envolvimento de profissionais da educação dentro da elaboração do conteúdo, com os profissionais da comunicação.

Este trabalho pretende delinear uma reflexão que se debruce sobre reflexões de pensadores da educação e da comunicação, na tentativa de alcançar uma melhor compreensão das relações entre tecnologia e educação no ensino superior, evitando tanto a produção de uma apologia ingênua da tecnologia quanto a sua crítica absoluta e radical (em certo sentido também ingênua e insensível).

Palavras-chave: Educação; entretenimento educativo; didática; ficção científica; meios de comunicação.

INTRODUÇÃO

No contexto da sociedade contemporânea, é possível dizer que o indivíduo recebe sua formação tanto da escola quanto a partir do conjunto das mídias, como e, sobretudo, da televisão. São esses veículos que pautam não apenas os modos de vestir, como também os modos de ser, de pensar, sentir e agir, “domesticando-o” para a vida capitalista. Nesse contexto, é comum dizer que a escola tem sistematicamente perdido o seu espaço original e, portanto, falhado em providenciar o repertório de valores morais e conhecimentos tradicionais que lhe eram devidos.

Diante dessa situação, a universidade encontra-se num momento em que precisa rever e reconstruir seu projeto de produção e transmissão de conhecimento. A proposta da interdisciplinaridade como solução, ou encaminhamento de solução, dessa situação está ainda num processo germinativo, não só de implementação como também de idealização.

De fato, tal proposta parte de um diagnóstico certo, que identifica as propostas didático-metodológicas do ensino como distanciadas das realidades dos alunos, realidades presentes na formação do indivíduo em que é marcante a influência das mídias, massivamente presentes no seu dia a dia no processo de construção de conhecimento e na forma de relacionamento e entendimento de mundo atual. Contudo, como é possível levá-la adiante?

O ensino superior encontra-se num momento de crise ou de iminência de crise, com discussões divididas entre uma formação de graduação excessivamente voltada para o mercado, demasiadamente focada na aplicação direta de tecnologias – ou seja, de ensinar o manejo de softwares e técnicas que podem ser apreendidos praticamente sem nenhum tipo

aprofundado de reflexão – e um universo de pós-graduação excessivamente voltado para a especialização. Como um ensino interdisciplinar pode contribuir para a formação de um cidadão emancipado intelectualmente, para que ele tenha sua autonomia de pensar e capacidade e instrumentos para melhor construção de seu conhecimento?

A diversidade de informações pode levar a uma alternativa a ser trabalhada? A troca de informações entre pessoas distintas, por exemplo, entre educadores com exclusiva formação acadêmica e educadores com experiências práticas poderia gerar uma nova estratégia de construção do saber, construção que pudesse de fato ser trabalhada no campo pedagógico e adotada também como instrumento de ensino? A aproximação das áreas do ensino que fossem colaboradoras e complementares na elaboração de um novo projeto pedagógico, então mais próximo da realidade brasileira, recriaria necessariamente novas linguagens?

O aluno, hoje, parece confuso para entender a interdisciplinaridade. Apesar de sugerir a integração, como evidente caminho a seguir para o futuro do ensino, parecem divididas as opiniões dos métodos a serem adotados de uma nova forma de construção do saber dentro do ensino superior, que segue um modelo corporativista, exigido pelo regime econômico que obriga essa adequação às instituições.

Este trabalho justifica-se, portanto, pela necessidade de se repensar a educação superior – por meio da prática com linguagens utilizadas nos meios de comunicação – em contribuição e integração com a metodologia pedagógica, como um caminho para sobrepor essa crise.

QUESTÕES PARA FAZER REFLETIR

Quais são os vetores de uma didática adotada nos cursos de comunicação do Ensino Superior que vão funcionar como determinantes da formação teórica (professores e pesquisadores) e profissional (tecnólogos do mercado) dos comunicólogos? Em que medida o uso desses aparatos configura uma didática bem-sucedida, ou seja, que contribui para uma formação adequada tanto à atuação profissional quanto à cidadania?

Nosso objetivo aqui é começar a refletir acerca da crise da universidade, no que diz respeito à inaptidão para formar cidadãos autônomos, capazes de ir além da reprodução de padrões intelectuais e de linguagens preexistentes. Assim também, buscar definir, ainda que exploratoriamente, a crise da universidade a partir do perfil excessivamente mercadológico a que serve a graduação. Contextualizar o ensino interdisciplinar em co-

municação, fundado no encontro do saber empírico e da reflexão teórica como possibilidade de criação de linguagem e, por consequência, de um cidadão em processo de emancipação, é tratar de um cidadão autônomo, mas com preparo para a utilização da instrumentação oferecida pela tecnologia em auxílio de sua formação e da construção do seu próprio conhecimento, gerando para a sociedade o resultado desse investimento social, como sendo o surgimento de um cidadão mais pleno e consciente em todo o largo espectro de atuação do ser humano atual, dentro de uma concepção planetária. Seria adequado pensar, criar e traçar uma metodologia de aproximação da comunicação e educação como instrumentos complementares de atuação do professor universitário? Como se colocar a questão dessa interação e da troca de estratégias de construção do saber (linguagens, no caso da terminologia para a comunicação), como isto se faria de forma não segmentada no ensino superior?

UMA REFLEXÃO A PARTIR DA FILOSOFIA DE THEODOR ADORNO

Quero aqui lembrar o pensamento de Theodor Adorno (1971, 1995), sobretudo na área da educação. No livro "Educação e Emancipação":

O filósofo alerta os educadores em relação ao deslumbramento geral, e em particular o relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social. Isto é, adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de "esclarecimento" da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos (p. 11).

Ao analisar a "indústria cultural" (em *Dialética do esclarecimento*, 1947), termo criado pelo filósofo, afirma que os veículos de comunicação não são instrumentos neutros, mas que constituem uma ideologia de manipulação de um "sistema" que opta pela unidade totalitária, independentemente dos conteúdos e ideologias transmitidos (ADORNO, 1971, 1995, p. 80).

Aponta como imperativo da sociedade tecnológica a adaptação, adaptar-se ao aparato tecnológico, sem reflexão. Para Adorno, ter uma mentalidade comum é a ideologia da indústria cultural, a adaptação toma lugar da consciência, tudo se torna mercadoria na indústria cultural, o cinema, a publicidade, o entretenimento, a arte e a educação. A indústria cultural é um instrumento de manipulação das consciências, usada pelo sistema para controle e submissão dos indivíduos.

Adorno nos aponta que o cinema provoca o bloqueio das “faculdades crítico-reflexivas” do espectador, o espectador não pensa, apenas se identifica com o que se torna então sua própria realidade. Isso define exatamente o que é hoje o entretenimento e qual a função do cinema, da indústria cinematográfica, que atinge seus objetivos de identificação com o espectador, cada vez mais, com números assustadoramente elevados de bilheteria, que passa a ser então uma referência ao indivíduo ao que ele deve adaptar-se, assistir, submeter-se e acatar como seu desejo e prazer.

Diz Adorno que a diversão proposta pela indústria cultural significa não pensar, esquecer o sofrimento, o que traz ao indivíduo um sentimento de impotência. O indivíduo dá lugar ao consumidor de objetos como forma de alcançar o prazer e a felicidade, porém como algo inatingível, o que hoje é entendido como diversão e prazer. O indivíduo apenas se sente participante de um entretenimento, quando está totalmente desconectado consigo mesmo e totalmente inserido em uma mentalidade comum, portanto, sentindo-se aceito e pertencente a um grupo social, cumprindo assim as exigências mercadológicas dessa indústria cultural.

Essa indústria cultural envolve também a educação nesse processo de mercantilização. Na educação, Adorno nos fala de Auschwitz, da barbárie, da não repetição da barbárie como meta principal da educação (IBIDEM, p. 128). Propõe a educação dirigida à autorreflexão, à conquista da autonomia por parte do educador e da autodeterminação, do confronto, de não participar na barbárie. Segundo Adorno, a educação com disciplina extrema é condição para a dureza, a indiferença à dor, levando à insensibilidade que é característica de pessoa autoritária, desprovida de autorreflexão, de autoconsciência. A barbárie está presente na hostilização e na agressão do diferente. A insensibilidade é a base nesse processo de violência.

Nesse processo de formação do educando, segundo Adorno, a competição que se aplica como processo educacional contemporâneo é contrária a uma educação mais humana (IBIDEM, p. 161). Adorno propõe uma emancipação no processo educacional, distanciando-se dessa mercantilização e consumo a que se submete a cultura.

A manipulação desse aparato tecnológico deve, portanto, ser pensada e feita com reflexão e responsabilidade e não apenas sua aceitação, seu uso indiscriminado como solução rápida. Os problemas para a educação e construção do conhecimento não serão resolvidos pela aceleração dos processadores nas máquinas inventadas e consumidas. Nem tampouco pelos

softwares que poderão implantar no cérebro humano alguma habilidade não inata, de forma imediata, como exige a competição mercadológica.

O processo de “adaptação” detectado por Adorno a esses meios e instrumentos consumíveis, hoje, atinge em cheio a grande classe dos professores, que se veem exatamente neste momento divisor, surgido desde o advento da indústria cultural.

Os docentes estão tendo que aprender as técnicas de funcionamento e operacionalidade dos instrumentos concebidos e construídos pela indústria, estando também num processo de autorreflexão e autoconhecimento. Processo esse que, neste momento, não pode excluir a participação politicamente refletida do jovem aluno. Criar um procedimento ou metodologia (o que pode também ser limitante) para que esse jovem possa sensibilizar-se de forma autorreflexiva, num meio de bombardeamento de produtos criados para a sua necessidade de adaptação a esses produtos, em grande parte virtuais. Temos os jovens num processo de autoafirmação, onde esse aparato tecnológico, inclusive, o deixa com a sensação de mais conhecedor e ilusoriamente mais poderoso frente à sua geração anterior – o que sugere um grande afastamento e negação de valores, numa falsa sensação de conquista e, a meu ver, usando apenas os aparatos tecnológicos como transmissores de saberes, e também de apreensão de conhecimento. Pois seu processo de aprendizado está justamente no momento da aceleração geométrica do consumo de informações, proporcionado pela conquista tecnológica e a exigência da *não reflexão* imposta pelo mínimo tempo decorrido entre a transmissão e adaptação dessas informações. O que não é compatível, dentro de um processo humano, ou pelo menos deste ser humano que ainda somos, é uma reflexão desassociada do tempo.

Portanto, o professor, o jovem aluno, devem ter elementos para uma reflexão a respeito da vida e seus processos de aprendizagem e ensinamento e não apenas aceitá-la e “adaptá-la” à velocidade exigida pela *mass media*. A busca competitiva e insensível tornou-se um instrumento para aumentar a eficiência na conquista dos objetivos humanos de sobrevivência, associados ao consumo de produtos de subsistência de mesma forma que de arte, de entretenimento e de educação. Não me parece mais adequado o incentivo à competitividade, característica básica nas questões mercadológicas para atingir um sucesso, como caminho para as soluções na área educacional.

A FICÇÃO CIENTÍFICA DE ASIMOV

No conto “A Profissão”, que faz parte do livro “Nove Amanhãs” (1959, 1975), escrito pelo famoso autor de ficção científica Isaac Asimov, temos uma história que nos cria o panorama de um sistema educacional do futuro em nosso planeta: Num futuro de milhares de anos, a escolha da vida profissional dos seres humanos começa desde a infância, sob o controle e a determinação de um programa educacional do sistema governamental dominante. Quando completar 8 anos de idade, a criança tem o seu “dia de leitura”, dia que recebe através de um aparato tecnológico a capacidade de ler. Em apenas alguns minutos, é colocado em seu cérebro a capacidade de ler e também o conteúdo. A língua desse aprendizado é determinada pelo programa. Dez anos depois, ele tem o “dia da instrução”, onde recebe a habilidade de uma profissão. A escolha dessa profissão é feita pelo sistema criado pelo governo da Terra, por intermédio de análise da capacidade e do padrão do cérebro (catalogado na infância) para assimilar e desenvolver a habilidade que lhe será transmitida.

Ao protagonista, George Platen, que aprendeu a ler aos 8 anos de idade, e começou a ler livros até o “dia da instrução”, não é designada nenhuma profissão. Ler livros, refletir e elaborar pensamentos criativos não eram hábitos comuns. Depois, ele descobre que não poderia ser instruído pelo programa, pois seu cérebro não aceita conhecimentos impostos. É encaminhado para uma instituição, onde tem um aprendizado através da leitura e da reflexão, com sala de aula e turnos de aprendizado. Achando ser um excluído do sistema, nosso herói busca mostrar aos controladores desse programa que tudo não passou de uma injustiça. Nessa saga, descobre que os “instruídos” do programa disputam entre si os melhores desempenhos de adaptação aos conhecimentos aprendidos em jogos chamados “Olimpíadas”, onde testam as habilidades em operar aparatos tecnológicos produzidos pela indústria.

O personagem descobre que o planeta Terra tem a função de produzir conteúdo de conhecimento para as “fitas de instruções” de profissionais de baixa especialização, pois, nesse tempo futurista, acontecia a colonização interestelar. Para atender à demanda de profissionais em tantos planetas em tão pouco tempo, o governo criou o Sistema Educacional de transmissão de instruções por fitas, onde o “instruído” se torna um especialista imediatamente. Especialista esse que acompanha o equipamento produzido, vendido e enviado para os planetas. Ao final, nosso herói

descobre que fora escolhido para criar e gerar conteúdo e soluções para a produção das fitas de instrução, por ter o pensamento original e criativo.

O conto nos remete a um futuro distante, milhares de anos à frente. Mostra-nos como ficção a necessidade de reduzir o tempo de ensino clássico e transformá-lo numa transmissão de conhecimentos e habilidades por vias tecnológicas, implantadas no ser humano imediatamente. O conto "A Profissão" foi escrito originalmente em 1959, fazendo um prognóstico de milhares de anos decorridos para que essa demanda de aprendizado, dando suporte à indústria, do ensino a serviço do mercado, pudesse acontecer. A busca pela rapidez de transmissão de conhecimento parece mesmo um sonho humano e o prognóstico de Asimov para um futuro distante encontra-se razoavelmente realizado hoje: temos cursos superiores que priorizam a redução do conteúdo de currículo e, portanto, do tempo do curso e focam a especialização de manipulação de aparatos técnicos visando atender à demanda de mercado. Máquinas que são produzidas e vendidas com seus devidos responsáveis técnicos, que são também seus demonstradores de venda, estão hoje, apenas 52 anos após a criação de Asimov, presentes, sobretudo, em nossas instituições educacionais. O desenvolvimento da informática, da cibercultura já nos dá suporte e condições de nos aproximar de uma realidade sugerida pela ficção científica. Resta saber se o que nos determinará o futuro do caminho a adotar pelo ensino será somente o mercado industrial.

UMA ANÁLISE SOB O PONTO DE VISTA PEDAGÓGICO DE CENAS DO FILME MATRIX

Quero, agora, fazer uma pequena análise da temática do filme "Matrix" sob um olhar pedagógico específico, num direcionamento de foco e de interpretação para o processo de construção de conhecimento. *The Matrix*, no Brasil intitulado *Matrix*, foi escrito e dirigido pelos irmãos Andy e Larry Wachowski. É uma coprodução cinematográfica EUA/Austrália de 1999, dos gêneros ação e ficção científica, protagonizada por Keanu Reeves e Laurence Fishburne.

Matrix foi escrito como uma trilogia (*Matrix*, *Matrix Reloaded*, *Matrix Revolutions*), além de projeto transmídia que envolvia, entre outros, curtas de animação, games e quadrinhos. *Matrix* nos apresenta uma história na qual o mundo que as pessoas imaginam viver é, na verdade, uma farsa: de fato, o dia a dia é construído por uma das mais poderosas máquinas de inteligência artificial (IA). Essa máquina produz a suposta realidade do mundo,

virtualmente, enquanto os corpos reais estão em estado de suspensão. A máquina controla, ainda, todos os desejos e intenções das pessoas.

No filme, temos personagens humanos, rebeldes que tentam se insurgir contra o controle da inteligência artificial, que vivem na realidade em situação marginal, insegura e fragilizada. Os humanos rebeldes em estado adormecido conectam-se com seus avatares¹ e agem na realidade virtual burlando o controle da máquina que os criou. Durante todo o filme os personagens no mundo virtual são instruídos com conhecimentos específicos e imediatos transmitidos em forma de dados, por computadores.

Quero ater-me a algumas cenas. Uma delas é quando o personagem Neo, protagonista da história, está com seu mentor Morpheu na realidade virtual, recebendo conhecimentos de lutas marciais. Nesse momento, ele é testado para que seu mentor avalie a sua capacidade de reação e *adaptação* aos novos conhecimentos a ele transmitidos. Em outro momento do filme, a personagem Trinity recebe de seu provedor virtual a transmissão instantânea de conhecimentos específicos de pilotagem de um helicóptero sofisticado. Ela, enquanto avatar na realidade virtual, absorve, adapta-se e imediatamente atua com esse novo aprendizado, modificando a situação, o campo criado pela inteligência artificial, ao seu redor.

Quero sugerir um olhar sobre a forma que o conhecimento é transmitido aos personagens, sob o ponto de vista da apreensão do conhecimento, como uma “transmissão” de conhecimento, que, no contexto do filme, é necessário de ser *adquirido/transmitido pelos/para* os personagens de uma forma instantânea.

No caso da temática desse filme, usa-se ao extremo o suporte de instrumentação tecnológica visando o imediatismo consumista “de conquista de poder e liderança” e ainda, neste caso, de luta entre esses poderes, ou contra esses poderes. Tudo isto é mostrado dentro de um contexto cinematográfico e não pedagógico, obviamente, pois é esse o objetivo do filme, o puro e simples entretenimento.

Num desenvolvimento de roteiro de filme com suas técnicas de ação e reação, podemos ainda assim observar as consequências também criadas ficcionalmente pelo roteiro, do uso imediato de apreensão de conhecimento. Conhecimento adquirido, dentro de um prognóstico acelerado pela ficção, sem vivência, reflexão ou interpretação do ser humano que o

¹ Em informática, *avatar* é um *cibercorpo* inteiramente digital, uma figura gráfica de complexidade variada que empresta sua vida simulada para o transporte identificatório de cibernautas para dentro dos mundos paralelos do ciberespaço (SANTAELLA, 2000).

recebe instantaneamente, trazendo consequências imprevisíveis e prováveis soluções improvisadas, aí sim, tomadas pelo conhecimento adquirido pela experiência e vivenciados personagens. Isto aparece na cena onde o personagem Neo consulta um oráculo e a partir daí é levado à reflexão.

Essa reflexão feita pelo personagem passa por questões do aprendizado a serviço exclusivamente de um mercado e domínio imediato, sua reação de enfrentamento e mudança comportamental, com ações baseadas em sentimentos e intuições o herói humano contra a máquina. Vemos essas consequências apresentadas na técnica de ação e reação, encenadas pelos personagens, nas cenas de interferência no “campo”, no caso a vida das pessoas apresentada como uma sequência de programação de uma inteligência artificial. Campo que, frente a essas decisões imediatas tomadas pelo herói, reage de acordo com o programa virtual recriando numa reação em cadeia, uma nova cena de vida e sempre como uma nova alternativa de domínio e extermínio desse ato humano, que estaria então fora da previsão da inteligência artificial e dos comandos impostos pela lógica dessa criação cibernética. Podemos considerar também isto como o “efeito borboleta”.²

Outro exemplo de desenvolvimento de situação de aprendizado com essa interpretação/situação muito imediata e individualista na ação exercida sobre os fatos e suas consequências ao longo da maturação e desenvolvimento do “campo”, frente à situação tomada nesse imediatismo. Segue ainda a questão que se apresenta em primeiro plano no filme: “sou protagonista de minha história, ou daquela que querem que eu represente? Cumpro bem o papel desta que escreveram para mim, ou cumpro o papel de protagonista da história que eu mesmo vou escrevendo e, portanto, provocando as reações e seus efeitos no campo?”

Podemos entender que a produção cinematográfica e seu projeto ficcional atende e pode fazer um prognóstico do anseio do ser humano contemporâneo. Trata-se de se considerar a grande influência da linguagem cinematográfica e do entretenimento, do audiovisual, das muitas e muitas produções de vídeos e programas de televisão na formação do conhecimento, como material de suporte, para o ser humano atuante, consumidor e vivente em nosso planeta civilizado. A ficção passa a ser suporte de representação de uma realidade, uma ânsia, sintoma e expectativa da sociedade hoje recém-modificada e com suas novas “propostas” tecnoló-

² O termo “efeito borboleta” refere-se às condições iniciais dentro da Teoria do Caos, sendo também o nome de um longa-metragem.

gicas, com seres humanos já devidamente preparados e adaptados para adquirirem tantos itens de consumo, sem entendê-lo e ou vê-lo como tal.

Esse consumo inclui os aparelhos, os suportes e o acesso ao conhecimento por intermédio desses meios, numa manipulação e claro, controle pleno, de que somente seja possível esse acesso pelo caminho do consumo constante e sistemático de tais instrumentos. Esses sistemas são obviamente feitos e fornecidos pelas grandes corporações detentoras dos direitos de realização e comercialização de tais produtos (Apple, Microsoft, etc.) e que ditam quais são as novas gerações de instrumentação necessária, obrigatória, para esses acessos. Podemos observar um processo de realização de entretenimento paralelo, os meios de acesso ao conhecimento tornam-se produtos de consumo, para que esse então buscador de conhecimento e aprendizado precise avidamente e definitivamente de tais softwares etc. para o acesso a esses conhecimentos.

Isso torna-se um atropelo ao processo de reflexão e vivência no aprendizado, sem a consciência da consequência no coletivo pelas ações, influenciando todo o campo, que se amplia então até aos confins do planeta. Um compromisso e envolvimento muito mais abrangente e de impacto nesse campo – total, que se torna falsamente suavizado pela instauração de algumas leis. Leis de respeito ao meio e ao coletivo, criadas pelas corporações de governo, para suavizar ou minimizar aos olhos interpretativos e, portanto, manipuláveis do próprio homem, o impacto profundo causado por essas próprias mesmas corporações. Leis discutíveis, contestáveis, que cada vez mais favorecem o indivíduo e seu direito ao consumo, destacando-o da solidariedade real e natural do ser humano.

Gostaria que o leitor observasse nessas cenas de *Matrix* um exemplo de transmissão imediata do conhecimento, a transmissão direta do pensamento e não o ensinamento da maneira de pensar. Temos aí o sintoma da pretensão à criação de um novo super-ser humano? Temos já a aproximação da linguagem televisiva, dos modelos televisivos, dos modelos de linguagem de transmissão de informação com credibilidade e confiança. Sejam de notícias, de narrativas subjetivas e ficcionais ou de documentação de fatos, a assimilação já é inerente ao homem contemporâneo. Como fazer o uso acadêmico dessas linguagens, como a academia se valeria dentro de seus processos burocráticos e científicos de tais linguagens sem uma quebra em seus paradigmas e dogmas?

EDUCAÇÃO E CAPITAL

As determinações do capital afetam as instituições educacionais, que estão integradas na totalidade dos processos sociais. Mészáros diz, em seu livro “A educação para além do capital” (2008), que é necessário a educação romper com a *lógica do capital*, que tem no lucro, no individualismo e na competitividade o seu fundamento. Ensina-nos que pensar a sociedade para o ser humano exige a superação dessa lógica, que a educação deve buscar romper com essa lógica. No prefácio a essa obra, Emir Sader esclarece:

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinária produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

Mészáros usa como referência filósofos iluministas – o economista Adam Smith, o educador Robert Owen e o filósofo liberal John Locke –, e questiona o discurso desses pensadores sobre a política econômica e educacional criada e adotada pelo Estado, apontando todo um comprometimento destes com a filosofia capitalista. Filósofos formadores de patrimônio adotando os moldes capitalistas com discursos que aceitam a exploração de trabalhadores, legitimando os interesses dominantes. O autor nos oferece uma reflexão crítica sobre os equívocos das visões utópico-liberais da educação.

Para Mészáros, educação não é transferência de conhecimentos, mas sim conscientização, testemunho de vida, emancipação humana. A respeito da lógica do capital e seu *impacto sobre a educação*, o autor nos coloca que:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais de sociedade devem cumprir a suas vitais historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem

um acordo sobre este simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Ele aponta a necessidade de um quadro de intercâmbio social total dentro do modo de reprodução da sociedade, ou apenas serão conseguidos pequenos ajustes, inclusive na área da educação.

Uma reformulação significativa da educação não pode ter limitações impostas com o objetivo de apenas “corrigir e ajustar” detalhes dentro de uma ordem estabelecida, apenas para manter intactas as determinações estruturais da sociedade, cumprindo as exigências de uma *lógica global*. Nessa lógica, podem-se ajustar interesses particulares conflitantes para uma conformação com uma *regra geral* sem, contudo, alterá-la:

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis. (...) o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível (IBIDEM, p. 26-27).

As instituições educacionais funcionam adequadamente se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar, de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (IBIDEM, p. 27).

Mészáros coloca uma questão crucial, que é a “internalização” do indivíduo sob o domínio do capital, fazendo que este adote como suas as metas do sistema capitalista, hierarquia social e formas de condutas “certas”.

Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas), posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno (IBIDEM, p. 44).

O autor considera o sistema escolar estabelecido uma “formidável prisão” à qual não é possível escapar com uma simples reforma, que terá inevitavelmente o seu fracasso se insistir numa mudança institucional isolada. Propõe-se o confronto e a alteração de todo o *sistema de internalização*:

Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente. A internalização é a questão para a qual nos devemos voltar agora (IBIDEM, p. 46) (grifo do autor).

A educação deve se aproximar do indivíduo, do seu processo de *internalização* num processo de autoavaliação e autorreflexão que deve ser proposto pela educação.

Mészáros nos leva a refletir sobre questões como: *Como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Qual o papel da educação na construção de outro mundo possível?*

EDUCAÇÃO, ENTRETENIMENTO: UM OLHAR A PARTIR/DA TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR

Comecei a trabalhar com entretenimento educativo na TV Cultura em 1986, tendo participado do programa infanto-juvenil “Bambalalão” até o seu final em 1990. Em 1992, entrei no projeto “Castelo Rá-Tim-Bum” como ator e manipulador de bonecos, e hoje atuo no programa “Cocoricó”. Durante anos trabalhando com entretenimento educativo, foi possível perceber que essa linguagem televisiva, de comunicação de massa, pode ser direcionada a um aprendizado com alguma reflexão, desde que aja a sensibilidade e o compromisso de proporcionar ao espectador, na “transmissão” da informação educativa, a possibilidade da identificação cultural, a vivência, o convite, e o tempo para se refletir.

A televisão educativa surgiu com o compromisso de produzir e transmitir programas formatados para serem educativos. No seu livro *Castelo Rá-Tim-Bum, o Educativo como Entretenimento*, Vânia Lúcia Quintão Carneiro diz:

As primeiras reflexões sobre televisão educativa definiram educação como negação do entretenimento. Schramm (1963) entendeu a televisão educativa como um tipo de paradoxo. Por um lado, era parte do meio mais poderoso para promover vendas, para atrair audiência, para entreter e relaxar. Em contrapartida, nada vendia, não

dependia de financiamentos da publicidade, comportava pequenas audiências e convidava esforços mentais em busca de novas idéias e informações. A concepção de educativo como oposição a entretenimento tornou-se traço especificador de televisão educativa (1999, p. 34).

Em seguida a autora nos mostra, em sua pesquisa, as tentativas de se desenvolver e estabelecer uma linguagem de programa educativo, nas televisões educativas, usando os formatos do entretenimento (IBIDEM, p. 34-43). O entretenimento educativo surge com força e caráter formativo nas televisões educativas, sobretudo em nosso país.

Televisão existe pelo formato, um formato televisivo. Os formatos televisivos adotados pelas próprias aulas transmitidas via internet, por transmissão de meio de comunicação de massa, buscam o resultado formal eficaz no formato televisivo convencional. Uma linguagem maquiada, "fake", é comum no formato tradicional desse meio de comunicação. É preciso um conhecimento reflexivo e vivenciado dos formatos, das linguagens televisivas, dos aparatos tecnológicos usados nos meios de comunicação, para que se saiba e que se possa subverter a filosofia de manipulação à qual esses meios foram criados.

Tivemos tentativas com resultados eficazes por meio da utilização da forma lúdica e cuidadosa na transmissão das informações de conteúdo educativo, para trazer ao espectador alguma reflexão e, portanto, algum aprendizado. O apelo da linguagem dramática faz parte da linguagem televisiva e pode ser usado para esse fim. Temos, enfim, o entretenimento educativo, como resultado de uma linguagem um pouco menos viciosa, com mais comprometimento nas questões da educação e mais sensibilidade na formatação de seus conteúdos. Na forma e na escolha adequada de formatação de textos, de imagens e sons, utilizando os meios de transmissão de comunicação de massa para fins educativos. O entretenimento, sua linguagem a serviço de conteúdo educativo. Há que se pensar em agregar todas as questões culturais envolvidas na elaboração de qualquer conteúdo que tenha a pretensão educativa quando se elabora um produto para ser televisivo. Não no intuito da audiência quantitativa, não no intuito do consumo e no lucro pelo consumo, como base e prioridade de objetivos, mas, sim, na reflexão causada e na interpretação mais abrangente possível que possa ser proporcionada ao espectador/educando. Esse programa educativo, para ser veiculado num meio de comunicação de massa, passa a ser um produto, sempre será um produto, uma vez que

está disponível para ser consumido no veículo de comunicação ao alcance de todos. Um produto cultural, numa indústria cultural.

Os programas educativos, nas televisões educativas, surgiram não com o intuito da grande audiência, e no consumo de seus produtos, mas com objetivos específicos de levar conteúdo educativo e formativo aos espectadores. Passaram a ter um público determinado e ter a credibilidade de seu espectador. Porém os programas de entretenimento educativo também trouxeram grande audiência, por trabalharem seus formatos de entretenimento, o lúdico e criativo, proporcionando também a diversão.

Os formatos criados e usados desde o início nas televisões educativas também utilizam conceitos da publicidade e de métodos de ensino. Métodos e conceitos que precisam sempre ser criticados, questionados, revisados, superados. Como fazer uso dessa linguagem de uma forma mais aproximada com a academia e com a didática, com o ensino de forma geral? Talvez o caminho seja através da troca de conhecimento e saberes entre os profissionais da linguagem artística do audiovisual e os profissionais da área da educação, numa aproximação da comunicação com a educação, porém com sensibilidade e comprometimento nos dois sentidos desse mesmo vetor educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa tentativa de se pensar a educação superior – por meio da prática com linguagens utilizadas nos meios de comunicação – em contribuição e integração com a metodologia pedagógica, como um caminho para sobrepor esse momento de transformação iminente que a sociedade e a universidade se encontram. Será necessária a aproximação de experiências aplicadas e de teorias, numa construção de saber mais centrado no sujeito, no ser humano, ou seja, uma construção mais verdadeira no sentido de atender aos anseios particulares de cada indivíduo, dando a esse indivíduo suporte para a elaboração e a sistematização de seu próprio pensamento interpretativo e conclusivo. Suporte epistemológico, valorização de seu potencial energético na questão do aprendizado e da apreensão do conhecimento, analisado por suas crenças, assimilado pelos sentidos, vivenciado por suas práticas. Potencial energético no sentido pleno dessa afirmação, energia gerada, produzida e aplicada pelo sujeito em suas atividades mentais, intelectuais, corporais, traduzidas e entendidas dessa forma.

A didática, enquanto disciplina autônoma na área da educação desde pelo menos o século XVII, vem discutindo as implicações das qualida-

des da aula, sobretudo no âmbito do suporte material e da disposição espacial, para a formação do estudante. A questão original da didática consiste em perguntar quais seriam os vetores que, partindo das técnicas de ensino – postura do professor, instrumentos utilizados, metodologia e tratamento do conteúdo, currículo, etc., atingem os alunos, moldando de maneira geral sua educação. Atualmente, com a revolução de um arsenal tecnológico disponível e profundamente enraizado na comunicação, a questão da didática impõe-se como fundamental: ela deve ser, portanto, reescalada, a fim de discutir os resultados da utilização dos aparatos tecnológicos no ensino na formação de um indivíduo mais completo.

Mesmo nos cursos superiores de comunicação, a integração entre linguagens audiovisuais tradicionais e aparatos tecnológicos carece de uma reflexão sobre suas vicissitudes tanto para a formação educacional *stricto sensu* (reconhecida como formação para a academia – pesquisa e ensino) quanto para a formação de profissionais (atuação no mercado). A instrumentação tecnológica não é a “cura” ou uma solução para uma crise na educação. É, também, um instrumento acelerador de consumo dentro de uma sociedade capitalista, que precisa ser observado e considerado como tal. Na ficção de *Matrix*, a pílula azul e a pílula vermelha, apresentadas ao personagem, são as duas opções: uma é a cura para os problemas (o esquecimento, o conformismo), outra o engajamento com os problemas. Mais uma vez, é pela ficção que atentamos para um problema real: é preciso fazer uma escolha.

Mészáros nos remete à reflexão de não limitar uma mudança educacional à margem dos interesses da *lógica do capital*. Theodor Adorno aponta os efeitos da manipulação de massa feita pelos meios de comunicação, que foram criados para esse fim. O autor alerta, ainda, sobre o perigo da barbárie humana. Até que ponto podemos seguir incitados pelos meios de comunicação, que são manipuladores, cumprindo um papel de consumistas em progressão geométrica, num consumo aceleradíssimo? A sensação da apreensão de conhecimento acelerada traz a sensação de poder; o poder traz o individualismo, que, por sua vez, traz a total racionalidade desprovida de sensibilidade, além de um descompromisso social – essas são as formas de conduzir à barbárie. Será que estamos iniciando um novo ciclo cujo destino não pode ser outro?

Hoje os meios de comunicação colocam o indivíduo destacado da sociedade, insensibilizado frente à sociedade real, com a sensação de compromisso apenas restrito ao cumprimento de leis. Desconstruído,

desprovido de reflexão, esse indivíduo sensibiliza-se pelos comandos desses meios de comunicação, como se tratasse de um processo de entretenimento. Será que a educação busca seguir nesse caminho da transmissão imediata do conhecimento, procurando usar, para isto, os meios de comunicação com a formatação de entretenimento? Será que este é o real desejo, a ânsia real e a meta do ser humano, do existente hoje, como forma de apreender o conhecimento? Ou, diferentemente, isto apenas estaria ligado aos prognósticos feitos pela ficção científica?

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ASIMOV, Isaac. **Nove amanhã**s. São Paulo: Expressão e Cultura, 1975.
- BOFF, Leonardo. O que significa crise? **Folha de S. Paulo**, 07 jul. 1983. Tendências e debates.
- CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. **Castelo Ra-Tim-Bum, o educativo como entretenimento**. São Paulo: Annablume, 1999.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: "novas respostas para um velho problema". In: SERBINO, Raquel V. (org.) **Formação de Professores**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.
- SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**. São Paulo: Paulus, 2000.
- SANTOS NETO, Elydio dos. Esperança, utopia e resistência na formação e prática de educadores no contexto neoliberal. In: **Revista de Educação do COGEIME/Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação**. n. 24, Piracicaba: COGEIME, jun./2004. p. 53-62.
- _____. Modernidade, René Descartes e Anísio Teixeira: racionalidade e educação. Artigo não publicado.
- SANTOS NETO, Elydio dos; FRANCO, Edgar Silveira. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. In: **Revista de Educação do COGEIME/Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação**. n. 36, Piracicaba: COGEIME, jan./jun. 2010. p. 53-62.
- SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. In: **Avaliação**. Campinas/Sorocaba, SP. v. 14. n. 2. p. 253-266. jul. 2009.
- SILVA, Leandro Alves da. **Tecnologias da informação e comunicação**: uma releitura de papéis para o professor universitário. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.

O ENSINO DE TELEJORNALISMO: PROCESSO, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS

Fernando José Mendes Vilar da Costa (*in memoriam*)

RESUMO

Este trabalho discute aspectos do ensino da disciplina de telejornalismo nos cursos superiores de jornalismo. A modalidade de jornalismo televisivo, em especial pela sedução das imagens e questões econômicas e culturais brasileiras, é a maneira predominante no país, por onde a maioria da população se informa e com considerável campo de trabalho para os egressos no mercado de trabalho. Contudo, como é realizado o ensino de telejornalismo nas faculdades e universidades? O pesquisador apresenta um levantamento documental preliminar, feito em publicações e na internet acerca do que já foi discutido a respeito do ensino de telejornalismo, tanto em trabalhos acadêmicos como em fóruns de jornalistas. Relata os aspectos históricos que envolvem o ensino de jornalismo e de telejornalismo. Propõe, ainda, questões sobre: (a) o equilíbrio entre a visão teórica acadêmica e a prática com vistas à absorção do aluno pelo mercado de trabalho; (b) o perfil da formação dos professores/profissionais que ensinam telejornalismo; (c) o rigor que deve ser encarada a docência dessa disciplina perante alunos e meio acadêmico; (d) a necessidade de investimento na atualização de laboratórios, equipamentos eletrônicos e equipe técnica para suporte às produções acadêmicas. Assim este trabalho procura defender que o estudo, o ensino e a prática de telejornalismo devem ultrapassar os limites da sala de aula. Para isso, são essenciais projetos de extensão com a comunidade na qual está inserida a instituição de ensino, mediante projetos que podem ser desenvolvidos em canais locais de televisão aberta, na TV por assinatura e, mais recentemente, pela web. O artigo relata, ainda, a experiência do professor-pesquisador, autor deste trabalho, em perspectiva metodológica autobiográfica, tratando também de sua atuação como docente da disciplina por mais de vinte anos e a criação e a participação em duas iniciativas acadêmicas que permitem o exercício e a prática real de “telejornalismo acadêmico”. Diante de uma nova realidade, conforme a carga horária mínima curricular sugerida pelo Ministério da Educação para o ensino de jornalismo, o artigo visualiza as tendências do ensino de telejornalismo.

Palavras-chave: Jornalismo; telejornalismo; ensino; televisão.

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho está diretamente ligada à minha atividade profissional nas redações de telejornalismo e a inquietante prática docente exercida por mim há mais de duas décadas. O artigo se propõe a apresentar e discutir como se organiza nos cursos de jornalismo o ensino da modalidade de jornalismo televisivo.

Como o curso de jornalismo das principais universidades e faculdades distribuem a carga horária da disciplina na grade curricular? Qual a formação acadêmica e profissional mais adequada para o docente que ministra a disciplina? Qual deve ser o perfil dos professores da disciplina de telejornalismo? Como se desenvolve o ensino do jornalismo em televisão na grade curricular? Que preconceitos existiram, e ainda podem perdurar, no meio acadêmico do ensino de jornalismo referente a essa forma eletrônica de se divulgar notícias? Com as mudanças nas leis e exigências de mercado que regem e balizam os cursos de jornalismo, quais perspectivas sinalizam o futuro para o ensino e prática de telejornalismo dentro dos cursos de jornalismo?

Face a essas questões, a proposta é tecer um quadro preliminar do ensino de telejornalismo presente nos mais significativos e tradicionais cursos de jornalismo existentes nas instituições que possuem o curso de jornalismo, buscando apresentar métodos de ensino e as pedagogias envolvidas nessa modalidade de jornalismo.

ASPECTOS HISTÓRICOS

O curso de jornalismo está presente no ensino superior brasileiro há 68 anos. O Decreto-lei nº. 5.480, de 13 de maio de 1943, imposto pelo governo de Getúlio Vargas, no artigo 3º. estabelece:

Art. 3º O curso de Jornalismo será ministrado pela Faculdade Nacional de Filosofia, com a cooperação da Associação Brasileira de Imprensa e dos sindicatos representativos das categorias de empregados e de empregadores das empresas jornalísticas.

A caminho de completar um século de existência, está em funcionamento hoje no país um contingente de cerca de 470 escolas de jornalismo, que formam a cada ano aproximadamente 12 mil novos jornalistas.

Na evolução do ensino superior brasileiro observa-se que nos últimos anos do século passado, os cursos de Comunicação Social, em especial Publicidade e Propaganda e Jornalismo, foram a escolha de parcela signi-

ficativa dos jovens vestibulandos, chegando a patamares de concorrência superiores aos já tradicionais cursos de Medicina e Direito.

Outra escola de comunicação considerada pioneira foi criada em 1947, em São Paulo: A Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero. Nesse período, a predominância do jornalismo estava no jornal impresso e radiofônico, que eram os grandes meios de informação, e ainda entretenimento, da população brasileira.

A televisão chegou ao país em 1950 pela iniciativa de Assis Chateaubriand, dono do primeiro império de comunicação no país, *Os Diários Associados*, que envolvia jornais, revistas e emissoras de rádio nas principais capitais do país, como Rio de Janeiro e São Paulo. Nos primórdios, a televisão era elitista:

Nesses primeiros dez anos da TV brasileira, o aparelho de televisor ainda era um artigo de luxo. Em 1954, existiam 12 mil aparelhos no Rio e em São Paulo; em 1958, eram 78 mil em todo o país. A programação das emissoras seguia, então, uma linha de "elite" (PATERNOSTRO, 1999, p. 29).

A transmissão pioneira feita pela PRF-3, primeira emissora de TV no país e que logo depois se tornaria a TV Tupi, na noite de 18 de setembro daquele ano de 1954, já privilegiou em horário nobre um telejornal: o informativo *Imagens do Dia*.

Nas décadas posteriores, surgiram outros telejornais pioneiros que se tornaram referência na história da televisão brasileira: *Repórter Esso*, *Edição Extra*, *Jornal de Vanguarda*, *Show de Notícias* e *Jornal Nacional*, o primeiro telejornal transmitido em rede nacional, já que os demais eram regionais.

A ascensão da televisão no país foi rápida, e alguns pesquisadores consideram que foi também esmagadora, comparativamente a e em relação outros veículos de comunicação da área impressa e radiofônica, já que a grande abrangência nacional obtida pela nova tecnologia, com o apoio do governo, nas décadas seguintes, puxou para o novo meio eletrônico a maior parte da verba publicitária dos anunciantes, quadro que persiste até hoje no país. Em parte, esse avanço do "caçula das comunicações" explica a resistência que profissionais do jornalismo e estudiosos da academia tiveram nas décadas de 60 e 70 em discutir, nas universidades, o fenômeno da televisão e aceitar essa modalidade como um meio eficaz da prática jornalística.

Outro aspecto a ser considerado é a força de penetração dos telejornais, já que na cultura brasileira, a televisão, seja como forma de entretenimento ou informação, ainda ocupa espaço privilegiado nos lares do país. Uma pesquisa do Instituto Marplan, divulgada em 2004, mostrou que 98% dos brasileiros na faixa etária acima de 10 anos assistem televisão ao menos uma vez por semana. A Anatel, órgão regulador das telecomunicações no país, aponta que estão em operação 269 emissoras de TV geradoras de programação (e outras 2.591 retransmissoras de sinal), distribuídas nas capitais e principais cidades. A grande maioria dessas emissoras, sejam próprias das grandes redes ou afiliadas, tem apenas um segmento de produção: a exibição de telejornais regionais.

Os breves dados expostos revelam que o curso superior de jornalismo se constituiu antes mesmo da chegada da televisão no país, e por isso, o enfoque principal e os profissionais que também enveredaram o caminho do ensino de jornalismo vieram dos veículos impressos e radiofônicos. A chegada do “caçula das comunicações” gerou desconfianças e descrédito nos professores mais tradicionais de jornalismo que consideram a modalidade televisiva como algo de menor importância para o ensino e prática jornalística. Mesmo com avanços, ainda hoje, me permito opinar, esse pensamento permeia um segmento das cabeças pensantes do ensino de jornalismo.

O ENSINO DE TELEJORNALISMO: MÃO DE OBRA & REFLEXÃO

Os cursos superiores nas instituições de ensino particulares brasileiras, exceção às universidades públicas, moldaram fortemente o seu apelo comercial para atrair vestibulandos sob uma ótica mercantilista neoliberal, com a promessa de que curso superior é necessidade de sobrevivência e ascensão social. Não é uma mentira na atual sociedade em que vivemos e, portanto, o ensino não pode ignorar essa premissa. Mas o ensino, principalmente no nível superior, é àfadado à tarefa de formar profissionais com consciência crítica da verdade,ê.

Um embate que ainda permeia as escolas de comunicação, acredito que, com mais ênfase no curso de jornalismo, é de um lado a academia com olhos mais voltados para a formação, que chamo aqui de teórico-crítica. De outro lado, se impõem as necessidades de mercado e exigências práticas para o exercício da profissão de jornalista na televisão, entendam-se aí os conceitos teóricos, éticos, históricos e técnicos.

As publicações sobre telejornalismo configuram-se, na grande maioria, em manuais de apoio didático aos estudantes de jornalismo. Há uma

infinidade deles, alguns até de conteúdo extremamente repetitivo. Não há obras que façam uma incursão aprofundada e que discutam o ensino de telejornalismo nos cursos superiores de jornalismo nas faculdades e universidades. A discussão geralmente é apresentada na forma de artigos acadêmicos, por pesquisadores de comunicação social e jornalismo. Este trabalho parte das conceituações já feitas por dois renomados professores-pesquisadores da área do telejornalismo. Um deles é Sebastião Squirra, docente, autor de livros sobre o tema e atualmente professor do curso de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Metodista de São Paulo. Na introdução do livro *Aprender Telejornalismo: produção e técnica*, Squirra lança uma afirmação que compartilho com afinco, acerca dos conceitos teóricos e práticos do telejornalismo:

... o ensino do telejornalismo não é nem deveria ser visto de modo diferente do de medicina.... o conhecimento e a vivência prática da realidade na produção de notícias e na realização de reportagens assumem papel tão relevante como no ensino exercitado em hospitais.

Outro pesquisador que considero pioneiro na discussão do tema, atuante e com foco centrado no ensino de telejornalismo, é Antonio C. Brasil, professor da UERJ e Coordenador do Curso de Comunicação Social da Unicarioca, que há anos se debruça sobre a questão do ensino de telejornalismo e discute o tema com a publicação de constantes artigos. Num deles, apresentado no XXIV Congresso da Intercom, (200X ???) conclui:

... a universidade não deve abrir mão, tanto da formação cultural quanto da formação técnica dos jornalistas de televisão – aspectos inseparáveis da mesma educação superior – sob pena de limitarmos essa formação à uma instrução descontextualizada dos problemas do próprio meio e das principais questões nacionais. Acreditar que televisão só se aprende fazendo dentro das empresas é desacreditar na essência do valor da educação superior em nosso país. Hoje, é o Telejornalismo que só se aprende fazendo, amanhã pode ser qualquer outra profissão. (BRASIL, 2001, p. 14)

É sob a ótica de conciliar os interesses da academia com a lógica de recrutamento de mão de obra pelo mercado televisivo que proponho que sejam elaborados os conteúdos que fazem parte do ensino de telejornalismo. Aliar técnica e reflexão. Mas como fazer isso do ponto de vista da formação do docente? A ideia mais primitiva no ensino de telejornalismo é a do profissional de mercado que foi arrebatado para o meio acadêmico

a fim de ministrar aulas, concomitantemente ao desempenho da profissão. Chamo aqui de profissional/professor. Experiente em redações de TV, o elo com o mercado de trabalho traz os benefícios da atualização permanente do docente, sob a ótica de mercado, aliado ao status de profissional bem-sucedido.

Já na outra vertente e como opção mais recente das universidades, está o professor/acadêmico. A formação desse docente não ocorre com a experiência nas redações, mas principalmente no desenvolvimento da carreira acadêmica e obtenção de titulação. Evidente que há casos em que os dois perfis podem estar num mesmo profissional da educação, mas considero uma situação rara.

PROJETOS EXTERNOS

Assim como já exposto neste trabalho (SQUIRRA, 1990, p. 16), adoto a analogia do curso de jornalismo com o curso de medicina. Faz parte da formação de um médico, além de muito estudo, pesquisa e aulas teóricas, a residência em hospitais universitários, onde haverá contato com pacientes e professores experientes. Partindo dessa mesma ótica, por que no curso de jornalismo deveria ser diferente? O “hospital universitário” do estudante/jornalista são os projetos externos onde ele pode verdadeiramente exercer a prática, saborear os doces e amargos ofícios da profissão. Desde a minha entrada no campo acadêmico, em 1987, vislumbro que o ensino de telejornalismo não pode estar distante da prática real da profissão de jornalista de televisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O quadro do ensino de telejornalismo é visualizado por mim com ausência de otimismo. A recente decisão do Superior Tribunal de Justiça sobre a não obrigatoriedade do diploma para o exercício da profissão, a redução da carga horária mínima do curso exigida pelo MEC e a expansão dos cursos de EAD considero como os principais fatores que podem colaborar para tornar o curso de jornalismo em um curso de extensão. Isso tornaria ainda mais acanhado o exercício da docência na cadeira de telejornalismo.

Na atualidade, o ensino de jornalismo passa por mudanças. Uma foi a diminuição da carga mínima exigida para o curso, que afetou os currículos. A outra foi determinada em junho de 2009 pelo Supremo Tribunal Federal, que retirou a obrigatoriedade da obtenção do diploma de jornalismo para o exercício legal da profissão.

Os dados e questões levantadas neste trabalho podem servir de subsídio para os envolvidos no ensino de telejornalismo, como coordenadores, professores e aspirantes a jornalistas de televisão, refletirem e avaliarem as condições que hoje estão vigentes nos cursos analisados. Serve também como referência para mudanças e incorporações de conteúdos e práticas nas disciplinas envolvidas no ensino de telejornalismo.

REFERÊNCIAS

BISTANE, Luciana e Bacellar, Luciane; **Jornalismo de TV**. São Paulo, Editora Contexto, 2005.

BRASIL, Antonio C.. O ensino de telejornalismo no Brasil: um desafio acadêmico entre a cultura teórica e o mundo da prática profissional. **Intercom - XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Campo Grande – MS, 2001. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP2BRASIL.PDF>. Acesso em 16 de setembro de 2015.

DE CARLI, Ana Mery Sehbe e TRENTIN, Ary Nicodemus (orgs.); **A TV da Universidade – 1º. Fórum Brasileiro de Televisões Universitárias**, Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1998.

PATERNOSTRO, Vera Iris; **O Texto na TV**. São Paulo, Editora Campus, 1999.

SQUIRRA, Sebastião; **Aprender Telejornalismo: produção e técnica**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1990.

VARGAS, Herom (org.); **Jornalismo da Metodista: trinta anos de muitas vozes**. São Paulo, Universidade Metodista de São Paulo, 2002.

APÊNDICES E ANEXOS

Internet

<http://www.observatoriodaimprensa.com.br>

<http://www.portcom.intercom.org.br>

<http://www.anj.org.br>

www.portalbrasil.net/brasil_economia.htm