

TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

Ana C Eugênio Lima

Especialista em Docência

Graciela dos Santos Oliveira

Tecnólogo em Sistemas de Informação

Instituto Superior de Tecnologia – Paracambi/FAETEC

Vencer o medo é construir o novo, aceitando e vivendo pacificamente com as diferenças.

Dulce Lobo

RESUMO: O artigo a seguir analisa a utilização de ferramentas tecnológicas como, softwares livres, no processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades especiais. Faz ainda uma comparação dos resultados apresentados pelos alunos inclusos e não inclusos da rede pública de ensino do município de Seropédica, que utilizam o Linux Educacional. Ainda que frente a uma possível resistência dos docentes quanto a tecnologias no ambiente educacional, apresentar o computador como uma ferramenta adicional para o professor proporcionando assim aprendizagem significativa e maior dinamismo no processo de construção do conhecimento. A pesquisa visa ainda divulgar o trabalho desenvolvido na escola de forma a multiplicar essa iniciativa e beneficiar alunos inclusos que necessitam de atenção redobrada no que diz respeito à compreensão do conteúdo abordado em sala de aula. E com isso garantir o direito à educação de todo cidadão, com ou sem necessidades especiais.

Palavras-Chaves: Ensino - Aprendizagem; Objetos de Aprendizagem; Novas Tecnologias.

A tecnologia sempre esteve presente na vida do ser humano, quase sempre para facilitar o seu cotidiano.

Há quem pense que tecnologia está sempre e somente relacionada a computadores, internet, celular e etc.

O conceito de tecnologia segundo o Dicionário Aurélio é: *Ciência cujo objeto é a aplicação do conhecimento técnico e científico para fins industriais e comerciais.* Então, tudo que é criado para fins industriais e comerciais é uma tecnologia.

A Lâmpada, por exemplo, foi e ainda é uma tecnologia. Thomas Edison¹ através da aplicação de seus conhecimentos técnicos e científicos a tornou realidade para fins industriais e comerciais, e revolucionou a vida do ser humano. Imagine se você chegasse a sua casa hoje e não tivesse uma lâmpada? Do que adiantaria a energia elétrica?

Por aí se vê que existem vários tipos de tecnologia e que ela está presente por toda parte. Facilitando nosso dia-a-dia através da comodidade que nos proporciona.

A tecnologia ganha outro nome quando inserida no cotidiano dos portadores de necessidades especiais, tomando a forma de Tecnologia Assistiva – TA, porém não apenas com o objetivo de facilitar o seu cotidiano, mas de tornar essas pessoas independentes. As TAs tornam possíveis ações que dantes eram impossíveis, devido suas limitações. Um exemplo muito prático e simples é a cadeira de roda. Pra quem anda uma cadeira comum proporciona o descanso, pra um portador de necessidades especiais, o torna independente para gozar do seu “direito de ir e vir”.

O computador é uma das tantas tecnologias parceiras da TA, e que atrelado a outros componentes e *softwares*, específicos, se torna uma incrível ferramenta que contribui para essa parte da população, que no Brasil representa 14,5%² da população total do país.

É bem conhecido que a informática tem contribuído muito em nosso país, principalmente na educação. E é nesse assunto que iremos abordar algumas experiências da informática dentro do cotidiano escolar, usando como modelo as escolas Municipais do Município de Seropédica no Rio de Janeiro.

¹ Thomas Alva Edison (Milan, Ohio, 11 de Fevereiro de 1847 — West Orange, Nova Jérsei, 18 de Outubro de 1931) foi um inventor e empresário dos Estados Unidos que desenvolveu muitos dispositivos importantes de grande interesse industrial.

² Com base em dados populacionais do CENSO demográfico 2000 - Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm> acesso em 01 de maio de 2012 às 00:02h.

O objetivo é analisar e apresentar a importância do uso do Linux Educacional no processo ensino aprendizagem

Os alunos inclusos possuem maior dificuldade no que se diz respeito à aprendizagem. Eles necessitam de metodologias mais lúdicas para assimilar de forma mais coesa o conteúdo.

A pergunta é: até que ponto o uso do Linux Educacional ajuda na absorção desse conteúdo? Qual a diferença na absorção e construção intelectual entre um aluno incluso que utiliza o Linux Educacional e outro que não usa essa ferramenta.

Para obtermos essas respostas utilizaremos essa pesquisa como ferramenta para analisar essa problemática.

A pesquisa visa compreender os benefícios refletidos nos alunos inclusos do município de Seropédica ligados a rede pública municipal. Podendo então contribuir para melhorias na educação inclusiva.

Se compreendermos melhor como o uso desse software pode ajudar esses alunos inclusos, teremos um embasamento para o uso de tecnologias educacionais contribuindo para a pesquisa no Brasil.

A pesquisa em evidência pretende contribuir para a melhoria da visão do professor, em relação ao uso do computador dentro da rotina das escolas municipais. Mostrando que essa ferramenta é apenas usada para contribuir o ensino e não substituí-lo.

PROFESSOR & TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

“O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos” (Gadotti, 2000, p. 15).

O professor possui um papel muito importante junto à sociedade. Ele vinha desempenhando o papel de transmissor de informações, onde somente ele era o detentor do saber. Hoje vivemos outra realidade, onde o acesso à informação não se encontra mais limitada à escola e ao professor. O professor continua com sua importância de

educador, mas agora frente a tecnologias que chegam para auxiliá-lo, e que já vem fazendo parte da realidade de muitos alunos fora da escola.

Essas quebras de paradigmas têm repercutido muitas das vezes de maneira negativa para alguns profissionais da educação. Os professores, muitas das vezes em sua maioria, apresentam uma certa rejeição ao uso dessas tecnologias em sala de aula.

Um exemplo muito comum é o uso da informática na educação, que ainda gera muita polêmica entre professores. Muitos deles acham que o computador vem para substituí-lo. E que na verdade o real motivo dessa resistência é a falta de domínio sobre a ferramenta.

Muito se tem feito para a quebra de mais esse paradigma educacional. Hoje é grande o número de projetos de capacitação desses professores, para o uso dos computadores e dos softwares educacionais, afim de que se mostre a eles que o computador pode ser um aliado a educação, contribuindo para o processo ensino aprendizagem. Deixando de ser uma “ameaça” para sua importância na sociedade.

Gadotti acredita que é preciso que as inovações comecem dentro das escolas, para que essas inovações sejam duradoras. Para isso o apoio dos professores é fundamental, pois apesar de estarmos vivendo na era da tecnologia, onde alguns professores se sentem ameaçados por elas, a figura de educador e detentor do saber prevalece no entendimento da sociedade.

A educação inclusiva nada mais é do que uma educação especial para alunos portadores de necessidades especiais, onde o principal objetivo é incluir esses alunos em classes comuns da rede regular de ensino. É claro que o termo inclusão abrange muitos outros campos como: inclusão social, inclusão digital e assim por diante.

De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal “educação é um direito de todos”, e é com base nisso que é que temos a educação inclusiva lutando para que essa realidade alcance a todos como diz na Constituição.

Muitos rumores circundam a educação no que se diz respeito à inclusão. Grande são as discussões que envolvem esse assunto. Há quem ache que alunos com necessidades especiais devem frequentar classes em escolas específicas para tais fins e outros que defendem a inclusão desses alunos em classes comuns.

O tema Educação inclusiva vem sendo discutidos nas escolas desde o século XVI, quando médicos e pedagogos acreditavam que alunos que a sociedade achava ineducáveis, poderiam sim receber o aprendizado como uma criança comum (Mendes, 2006). E mais tarde surge a possibilidade dessas crianças especiais frequentarem sala de

aulas comuns com crianças sem necessidades especiais, afim de que seus mundos se completassem.

Um dos problemas que permeiam a educação inclusiva e que dificulta a sua propagação são o preconceito, a falta da estrutura nas unidades de ensino e o desentendimento dos pais quanto ao direito da criança portadora de necessidade.

O governo lança campanhas de apoio à inclusão conforme a Figura 1, mas percebe-se que não é o suficiente, pois o assunto ainda ganha campo com muita lentidão.

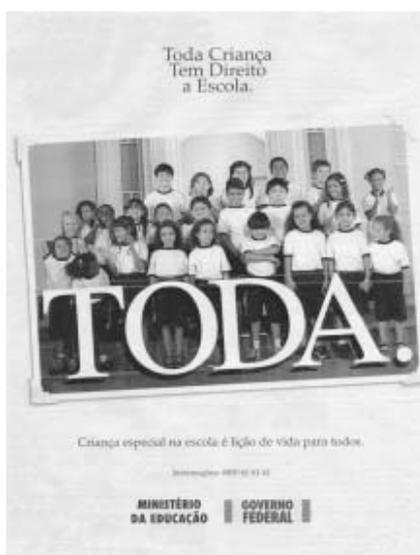


Figura 1: Campanha do Governo Federal em apoio à inclusão: Toda Criança tem direito a escola – Criança especial na escola é lição para todos.

Fonte: Barros, 2005.

É bem conhecido que o governo incentiva a educação inclusiva como vimos no parágrafo anterior. Porém existe uma problemática que ainda é um fator determinante para melhorar a qualidade desse tipo de educação, que é a preparação das escolas e dos profissionais da educação para receber esses alunos.

Porém existe o outro lado da moeda, que são alguns recursos usados para auxiliar no aprendizado desses alunos inclusos, como é o caso dos objetos de aprendizagem que vem contribuindo demasiadamente para enriquecer e facilitar o aprendizado desses alunos especiais.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM

O estudo sobre Objetos de aprendizagem (OA) tem seu início em 2000 por David Wiley que os definiu como “qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para o suporte ao ensino.”

São muitos os tipos objetos de aprendizagem que apoiam o aprendizado, auxiliando o professor na rotina em sala de aula. Eles podem ser em forma de: fotos com alguma mensagem reflexiva, softwares mais simples, apresentação em *TTP point* ou uma simulação em *flash*.

Além da praticidade proporcionada pelo OA ele também apresenta uma característica muito importante que se deve salientar que é o baixo custo devido à possibilidade de sua reutilização em outros contextos pedagógicos.

Essa iniciativa é voltada para complementação das aulas, seu uso é voltado para professores, a fim de auxiliá-lo na construção de aulas mais ricas e interessantes. Dessa forma percebemos quanto é vasto o mundo dos Objetos de Aprendizagem.

O governo federal também tem sua iniciativa no mundo dos objetos de aprendizagem. O Ministério de Educação tem um projeto chamado RIVED – Rede Interativa Virtual de Educação

O RIVED é um programa da Secretaria de Educação a Distância – SEED, que tem por objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem. Tais conteúdos primam por estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes, associando o potencial da informática às novas abordagens pedagógicas. A meta que se pretende atingir disponibilizando esses conteúdos digitais é melhorar a aprendizagem das disciplinas da educação básica e a formação cidadã do aluno. Além de promover a produção e publicar na Internet os conteúdos digitais para acesso gratuito, o RIVED realiza capacitações sobre a metodologia para produzir e utilizar os objetos de aprendizagem nas instituições de ensino superior e na rede pública de ensino. (Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/projeto.php>)

Como temos visto até agora são muitas as tecnologias que auxiliam a educação em geral. Quando essas tecnologias obtêm portadores de necessidades especiais como público alvo chamamos de tecnologia assistiva.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Segundo Bersch, 2008, o termo tecnologia assistiva TA é um termo novo utilizado para identificar todo tipo de tecnologia desenvolvida a fim de proporcionar maior independência daqueles que são portadores de necessidade especiais.

Apesar de ser um assunto novo já possuímos um órgão que trata da TA em nosso país que é o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. Este comitê foi instituído em 16 de novembro de 2006, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH/PR, através da portaria nº 142, (BERSCH, 2008).

A TA auxilia seus usuários em diversas áreas. Seja nas atividades mais simples como, alimentação ou comunicação – permitido que o usuário expresse seus desejos – ou na informática. As tecnologias assistivas ajudam crianças na acessibilidade ao computador.

Sabemos que existem outras tantas para várias situações: adaptações de veículos, controle de ambiente, projetos arquitetônicos para a acessibilidade entre outros.

São muitos os recursos disponibilizados para atender essa parte da população tão presente na sociedade. No portal Nacional da Tecnologia Assistiva (<http://www.assistiva.org.br/index.php>) encontramos softwares disponível para download separados por categorias: Áudio e vídeo, comunicação, Efeito Papovox, jogos em áudio, leitor de tela, Programas e Utilitários.

É bem verdade que com as tecnologias assistivas esses portadores de necessidades especiais, podem ser mais independentes e podem ser mais independentes e realizarem atividades que antes lhes eram impossíveis.

SOFTWARE LIVRE NA EDUCAÇÃO

O software livre segundo o Portal do Software livre

Segundo a definição criada pela Free Software Foundation é qualquer programa de computador que pode ser usado, copiado, estudado, modificado e redistribuído com algumas restrições. A liberdade de tais diretrizes é central ao conceito, o qual se opõe ao conceito de software proprietário, mas não ao software que é vendido almejando lucro (software comercial). A maneira usual de distribuição de software livre é anexar a este uma licença de software livre, e tornar o código fonte do programa disponível.

(Disponível em: <http://www.softwarelivre.gov.br/tire-suas-duvidas/o-que-e-software-livre> acesso dia 06 de junho de 2012)

O software livre é muito importante na educação, pois além de contribuir com a disponibilização de várias ferramentas de cunho pedagógico, ele é gratuito e se torna muito mais econômico para educação do que os licenciados.

O sistema operacional Linux é um exemplo. Além de ser muito conhecido ele também é muito usado hoje no Brasil, apesar de ainda existir muita resistência da parte da sociedade, o Linux está presente nas empresas, instituições de ensino e também em computadores pessoais.

O Linux se tornou um aliado a educação brasileira com o desenvolvimento de um sistema operacional, chamado Linux Educacional, totalmente voltado para a educação sem perder as características de software livre, o mesmo já se encontra na versão 4.0.

Sua principal finalidade é contribuir com a educação facilitando o uso do software livre nos laboratório de informática nas escolas públicas do Brasil, proporcionando aos seus usuários maior personalização do ambiente. (Disponível em: <http://linuxeducacional.c3sl.ufpr.br/> acesso em 06 de junho de 2012).

O uso do computador em sala de aula é um assunto que tem como pioneiro Seymour Papert que na década de 60 já defendia o uso dos computadores nas escolas. Entre 1967 e 1968 ele cria uma linguagem de programação totalmente voltada para a educação chamada Logo.

O Linux Educacional – LE vem conquistando seu lugar nas escolas com a ajuda do Governo Federal através do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo).

A área de trabalho do Linux Educacional 3.0 é bem atrativa para o público infantil, bem colorida e fácil compreensão. Um dos seus diferenciais é a EduBar, que facilita o acesso das crianças ao conteúdo disponibilizado. O Edubar é uma barra de ferramentas com podemos ver na figura a seguir:



Figura 2: Barra de ferramentas EduBar.

Fonte: <http://webeduc.mec.gov.br/linuxeducacional/pagns/novidades.php>

Mas que uma análise de um software o artigo desenvolvido visa apresentar resultados reais, vivenciados por indivíduos que trabalham com o Linux educacional.

ALUNOS INCLUSOS E O LINUX EDUCACIONAL

As necessidades especiais dos alunos inclusos da instituição eram diversas devido a Trissomia do Cromossoma 21. Alguns alunos não tinham a fala desenvolvida, contudo, entendiam o que lhes era perguntado e somente através de gestos conseguiam se comunicar. Já outros tinham a fala desenvolvida, ainda que um pouco deficitária devido a língua um pouco espessa, contudo, não tinham a coordenação motora fina.

Apesar das dificuldades todos utilizavam o Linux educacional e apresentaram melhora quanto as suas dificuldades, como pode ser verificado no questionário respondido pelos professores.

Os alunos inclusos também responderam aos questionários, como pode ser visto na análise dos resultados a seguir.

Os alunos inclusos ao serem questionados se gostavam de usar o computador, independente da faixa etária, responderam “sim”. Que gostavam de usar o computador. Dessa forma podemos perceber o quanto a informática, em todas as suas esferas, pode ser uma grande aliada da educação inclusiva, favorecendo e facilitando a atividade docente.

Quando questionados sobre a atividade que eles mais gostam de fazer o resultado obtido foi mais diversificado. Na faixa etária de 10 a 12 anos 75% preferem jogar os jogos do Linux Educacional 3.0 e 25% gostam mais de acessar a internet. Já na faixa etária de 13 a 16 anos 100% dos alunos preferem jogar os jogos do Linux Educacional 3.0. Na faixa etária de maiores de 16 anos 70 % preferem Jogar e os outros 30% possuem outras preferências.

Em relação ao que eles acham do Linux Educacional 3.0, 100% dos alunos entre 13 a 16 anos acham ótimo. Nas outras faixas as opiniões se diferenciam, 33% acham ótimo e 67% acham bom na faixa etária de 10 a 12 anos. Já na faixa acima de 16 anos a porcentagem é de 80% acham ótimo e 20% acham bom.

Apenas na faixa etária dos alunos maiores de 16 anos encontramos alunos que apresentaram dificuldades em utilizar o Linux Educacional, esses representados em 15%.

O Linux Educacional teve grande aceitação junto aos alunos. Isso é de suma importância, pois mostra que o Linux Educacional conquistou a maioria dos alunos. Esse resultado positivo é um aliado ao rendimento dos alunos que utilizam o sistema, pois se a ferramenta é atrativa ao usuário ele irá utilizá-la com mais interesse e terá curiosidade em conhecer tudo o que o sistema tem para lhe oferecer.

ALUNOS INCLUSOS E NÃO INCLUSOS QUE UTILIZAM O LINUX EDUCACIONAL

Na análise dos alunos não inclusos observamos uma faixa etária a menos. A idade dos alunos inclusos ultrapassa os 16 anos, já a dos alunos não inclusos tem como limite os 16 anos.

No gráfico a seguir temos a representação do mesmo questionamento feito aos alunos inclusos quanto à dificuldade em utilizar o Linux Educacional.

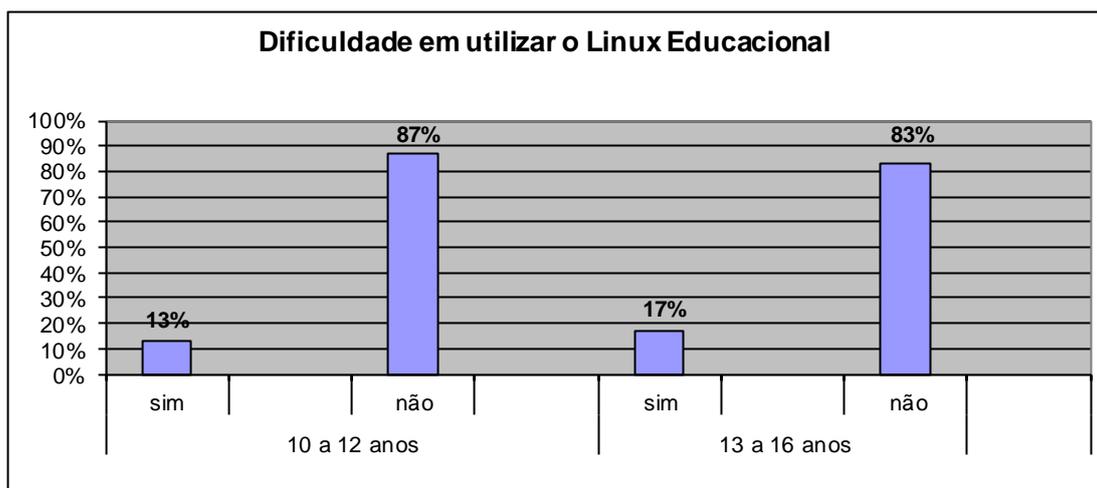


Gráfico 1 – Dificuldade em utilizar o Linux Educacional 3.0

Observamos ainda que os alunos inclusos da mesma faixa etária não encontravam dificuldade em utilizar o Linux Educacional. Apenas os de faixa etária acima de 16 anos. Apesar dos mesmos não terem conseguido justificar o motivo da dificuldade, entendemos que poderia ser por não ter havido nenhum contato anterior com o computador, visto que os das duas outras faixas etárias em sua grande maioria vieram da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e lá tinham contato com o computador.

Cabe ressaltar que os alunos não inclusos que relataram ter dificuldade em utilizar o Linux Educacional nunca haviam utilizado o computador como ferramenta de ensino aprendizagem. Alguns nem mesmo sabiam manusear o computador.

Isso comprova a importância do uso do computador no ambiente educacional desde as primeiras séries.

Quando questionados se levariam o Linux Educacional para casa 87% dos alunos não inclusos da faixa etária de 10 à 12 anos responderam positivamente. Informaram que gostariam de levá-lo consigo. Uma curiosidade é que esses alunos são

os mesmos que disseram que não tiveram dificuldade em utilizá-lo e os 13% que disseram que não gostariam de levá-lo foram os mesmos que informaram ter dificuldade em manusear a máquina.

PALAVRA DA COORDENADORA E DOS PROFESSORES

Ao iniciar a pesquisa de campo nos deparamos com uma situação inesperada, que foi a troca do sistema operacional usado nas escolas do município. Foi resolvido pela coordenação de informática que seria banido o uso do Linux Educacional e o novo sistema operacional adotado seria o Windows.

Quando questionada, através de uma entrevista, sobre o que achou da mudança a coordenadora de informática disse: “O fato de o Linux ser pouco conhecido foi uma barreira muito grande para a atuação pedagógica no laboratório de informática, o que tornou a mudança necessária e fundamental na atuação dos monitores”. Ela informou ainda que a mudança foi estabelecida em virtude das licenças do Windows adquiridas através de um órgão federal. A preocupação maior era no que o novo sistema poderia contribuir para a educação visto que diferente do Linux Educacional ele não foi criado para fins educacionais. A coordenadora informou que já estão sendo instalados jogos pedagógicos nas máquinas que já sofreram a mudança de sistema. Vale ressaltar que durante a pesquisa de campo apenas uma escola ainda possuía o Linux Educacional 3.0 como sistema operacional, sendo esta escola nosso campo pesquisado.

Foi realizada uma análise da opinião dos professores quanto ao uso do computador na escola, 100% dos professores retornaram uma resposta positiva quanto ao assunto. Um dos depoimentos dizia: “É um grande aliado de incentivo para a educação, os alunos desenvolvem a coordenação motora e estabelecem boa relação com os outros alunos da unidade escolar”.

Os professores relataram que os alunos obtiveram melhor rendimento nas disciplinas após o contato com o Linux Educacional. As disciplinas em que os alunos mais se destacaram, na opinião dos professores, foram: Português e Matemática.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa faz parte de mais uma de tantas outras experiências educacionais inclusivas, contribuindo para a pesquisa desse tema que dantes pouco se falava e que ainda precisa ganhar força em nosso país. Com essa análise foi possível ver o quanto a

tecnologia tem a contribuir com a educação inclusiva, tornando assim a sala de aula, e suas rotinas, mais atrativa para os alunos com necessidades especiais.

O Linux Educacional se mostrou um grande aliado à educação inclusiva, com sua interface colorida, didática e de fácil compreensão apresentada ao usuário. Com essas características que a ferramenta possui os alunos se sentem mais a vontade em utilizar o software contribuindo para a sua aceitação. Os jogos educacionais presentes no Linux Educacional apresentam de maneira mais lúdica o que outrora era apresentado apenas com o quadro e o giz.

Foi grande a aceitação dos professores, que de pronto colocaram-se a disposição para atualizar-se quanto a essa nova tecnologia. O corpo docente estava comprometido e entendia a importância da tecnologia, nesse caso o Linux Educacional, para vencer um paradigma tão grande quanto à inclusão na educação brasileira. Observemos que pré-conceitos foram rompidos, visto que esses professores entenderam que o computador no ambiente educacional nada mais é que uma ferramenta auxiliar e de valor expressivo para a construção do conhecimento.

Ao término da pesquisa foi observada a importância da inclusão para os alunos com necessidades especiais. Estar junto com os alunos não inclusos é importante tanto para o seu crescimento intelectual quanto social. O uso do Linux Educacional torna essa interação possível, observamos que o computador minimiza as dificuldades especiais dos alunos inclusos e favorece o processo de ensino aprendizagem de todos, com necessidades especiais ou não.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BARROS, A. **Alunos com Deficiência nas Escolas Regulares: limites de um discurso Saúde e Sociedade** v.14, n.3, p.119-133, set-dez 2005.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a História das rupturas**. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001.

BERSCH, Rita. **Introdução a tecnologia assistiva**. Centro Especializado em desenvolvimento Infantil, Porto Alegre – RS, 2008.

FILHOS, J. C. P. **A Educação Brasileira no período de 1930 a 1960: A era Vargas**. UNESP, 2005.

GADOTTI, M.. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. 191p.

NAVEGANDO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. José Caludinei Lombardi, Dermerval Saviani e Maria Isabel Moura Nascimento (organizadores). Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDNBR, 2006

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

BRASIL ESCOLA. **História do Linux**, disponível em: <http://www.brasile scola.com/informatica/historia-do-linux.htm> acesso em 03 de março de 2012.

BRASIL, **Linux Educacional 4.0** disponível em: <http://linuxeducacional.c3sl.ufpr.br/index.html>, acesso em 03 de março de 2012.

BRASIL, **Ministério da Educação: Proinfo – Apresentação**: disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462&id=244&option=com_content&view=article acesso em 03 de março de 2012.

BRASIL, **Presidência da República – Casa Civil**: Constituição Federal de 1988, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm acesso em 01 de junho de 2012

COMUNIDADE LINUX EDUCACIONAL: **ambiente gráfico KDE**, disponível em: <http://linuxeducacional.com/mod/wiki/view.php?pageid=6> acesso em 03 de março de 2012.

COMUNIDADE LINUX EDUCACIONAL: **Linux Educacional**, disponível em: <http://linuxeducacional.com/mod/wiki/view.php?id=53> acesso em 03 de março de 2012.

HILDEBRANDO, E. N., **Janela do Futuro: Tecnologia: Objetos de Aprendizagem**, disponível em: http://www.janeladofuturo.com.br/noticias/artigo_Objeto_de_Aprendizagem.pdf acesso em 03 de junho de 2012

HISTEDBR: **Navegando na história da educação brasileira** disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_marques_de_pombal.htm acesso em 11 de maio de 2012.

MICROSOFT EDUCAÇÃO: **Objetos de aprendizagem a serviço do professor** disponível em: http://www.microsoft.com/brasil/educacao/parceiro/objeto_texto.mspx#EVB acesso em 03 de março de 2012.

PREZI: **Objetos de aprendizagem**, disponível em <http://prezi.com/obefpjjb3hm/objetos-de-aprendizagem/> acesso 04 de abril de 2012.

TECNOSAPIENS - **de pedras lascadas a mentes afiadas: Linux Educacional? Que Bicho é esse?** disponível em: <http://www.tecnosapiens.com.br/2009/02/linux-educacional-que-bicho-e-esse/> acesso em 03 de março de 2012.

A EDUCAÇÃO QUE MOTIVA: O USO DE REDE SOCIAL E JOGOS A FAVOR DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Carla Alexandre¹
carlalexandrebs@gmail.com
(Fafire/PE)

Flávia Peres²
peres.flavia@gmail.com
(UFRPE)

RESUMO: *Este artigo aborda como o uso de jogos digitais em uma rede social educacional consegue motivar os alunos em ações que envolvem conhecimentos escolares. Através da análise das interações entre os usuários da rede, verificamos que contextos colaborativos, competitivos, de aprendizagem e de diversão acontecem representados no discurso e esses contextos são concretizados a partir do uso dos jogos.*

PALAVRAS-CHAVES: *Game, motivação, aprendizagem.*

ABSTRACT: *This article discusses how the use of digital games in an educational social network can motivate actions that involve students in school knowledge. Through an analysis of interactions between social network users, we found collaborative, competitive and entertaining contexts and that these contexts emerged from the use of games.*

KEY WORDS: *Game, motivation, learning.*

RESUMÉ: *Cet article explique comment l'utilisation des jeux numériques dans un réseau social d'éducation peuvent motiver les élèves à des activités scolaires qui impliquent des connaissances. Grâce à l'analyse des interactions entre les utilisateurs du réseau, nous avons constaté que les contextes de collaboration, l'apprentissage compétitif et lieu de divertissement représenté dans le discours et ces contextes sont réalisées à partir de l'utilisation des jeux.*

MOTS-CLÉ: *Jeu, motivation, l'apprentissage.*

¹ Especialista em Informática Educacional e graduada em Letras.

² Doutora em Psicologia Cognitiva.

1. Introdução

As modernas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ao serem introduzidas na Educação, sugerem transformações nas relações entre os sujeitos que fazem a escola, não pensando a escola apenas como a sala de aula, e isso demanda uma reestruturação de todo o trabalho pedagógico. Não podemos desconsiderar, no contexto educacional atual, as ações que motivam o aluno e os impactos que os jogos causam no processo de aprendizagem.

Com o uso das TIC, a sala de aula necessita de um novo arranjo social, pois já não cabem, neste arranjo, sujeitos passivos receptores de conhecimento (alunos) e sujeitos ativos detentores e transmissores de conhecimento (professores). Logo, a quebra da dicotomia de quem ensina e de quem aprende cede espaço para processos colaborativos que convergem na aprendizagem dos sujeitos e, mais do que isso, segundo Ramos (2010), “pode-se inferir que a colaboração não se restringe à possibilidade de construir conhecimentos coletivos, mas ao exercício de habilidades e comportamentos sociais que aprimoram a formação do sujeito” (p.11).

Dessa forma, o presente trabalho insere-se no campo de pesquisas que aborda o tema “Educação e Tecnologia”, focando, especificamente, as relações entre os usuários de uma rede social *gamificada*³ e a motivação para a aprendizagem representada nas interações ocorridas nessa rede social. O artigo está estruturado de modo que estabelecemos inicialmente uma pequena discussão sobre o uso de jogos, a perspectiva teórica que fundamenta nosso trabalho, a qual possui suas raízes nas ideias da escola de Vygotski, com Leontiev, para finalmente apresentarmos os aspectos metodológicos e as categorizações possíveis a partir das análises iniciais.

2. Level 1: Jogar na educação

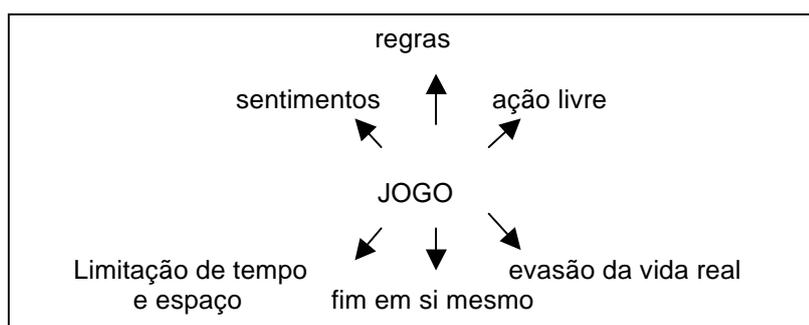
A inserção dos computadores nas escolas, depois da onda de ensinar sobre a própria máquina, permitiu que jogos eletrônicos fossem surgindo no cotidiano da sala de aula. Os ideais do construtivismo também contribuíram com a entrada dos jogos na escola; porém a ação de “jogar”, referenciando Huizinga (2000, p.05), seria inerente ao ser humano, uma vez que fazemos isso o tempo todo, como se o processo fosse natural, fisiológico, mas não apenas isso “O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica”.

É muito interessante pensar que os muitos significados da palavra “jogo” não cabem dentro da própria palavra: pode ser uma linguagem, uma ação ou uma troca por exemplo. Ainda nas palavras de Huizinga (2000):

³ Este termo refere-se ao uso de jogos na rede.

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio que Fisher (1999) denominou de predisposição para a aprendizagem (learning mindset) e a sociedade oferece atividades que podem ser vistas com intervenções educacionais precoces: jogos, playgrounds, que têm a função de enriquecer o ambiente e facilitar o desenvolvimento da criança. Nesses contextos, ela busca ativamente a informação, realizando atividades que contribuem para a construção do seu conhecimento. (p.87).

O jogo cumpre o papel de representar alguma coisa e promover a luta por alguma coisa, ou seja, confere um “sentido” à ação. Poderíamos dizer que esse sentido é motivação? O desafio é inerente à ação de jogar, assim Huizinga (2000) aponta alguns fatores básicos para classificarmos um jogo como tal:



Características básicas de um jogo.

É óbvio que o objetivo de qualquer jogo é a vitória, mas o trajeto para consegui-la nos diz muitos mais do que o ato de apenas “ganhar”. Assim, quando percebemos no processo educativo um contexto de competição, como o do jogo, questionamos os ganhos qualitativos da aprendizagem em função disso. Sabemos que a relação entre os computadores e jogos é estreitíssima, souberam aproveitar todo potencial da tecnologia para contextos competitivos, mas quando adicionado o termo “educativo”, essa relação parece ficar estremeçada. A partir de leituras e estudos sobre os jogos (BITTENCOURT, 2003, MORATORI, 2003, TAROUCO *et al.* 2004), vale a pena diferenciarmos os termos educativo e educacional. O termo educativo normalmente é utilizado quando algum objeto de aprendizagem tem a função de cumprir, ensinar ou fazer o usuário aprender alguma coisa específica. Já o termo educacional é mais genérico e não tem por objetivo ensinar ou fazer o aluno aprender algo especificamente, mas pode ser utilizado para tal.

Ademais, o uso dos jogos em sala de aula, preconizado há muito tempo pelo escolanovismo⁴ não é algo inovador; inovadoras podem ser as relações que alguns usos desses jogos promovem se aspectos como representação, significação, usuários, por exemplo, forem levados em consideração. O aprendizado, pressupomos, não é construído apenas através desses jogos, há outras movimentações para que o aluno amplie, construa e associe seu conhecimento, como por exemplo, a formação de grupos, a colaboração etc.

É necessário compreender que existem diferentes tipos de jogos, cada qual com propósitos específicos, tais como jogos de ação, aventura, lógicos, estratégicos, *Roleplaying games* (RPG), já que no desenvolvimento de um jogo existe uma concepção de sujeito que vai nortear todas as escolhas e organizações do que chegará ao usuário final. A partir de uma perspectiva sócio-histórica em psicologia (Van der Veer e Valsiner, 2000) e em educação (Freire, 1996), percebemos que a qualidade educacional de qualquer desses jogos está relacionada ao sistema mais amplo da atividade em que estão inseridos e da motivação promovida pelos jogos; ou seja, não é o jogo em si que traz um ganho qualitativo para a educação, mas todo movimento que acontece para que a ação de jogar seja concretizada.

2. Fundamentação teórica

Tomando por base para este artigo palavras como aprendizagem, interação, jogos e colaboração, vemos na Teoria da Atividade de Leontiev (1978) a consistência necessária para compreendermos os processos desencadeados durante um trabalho colaborativo. O objeto da Teoria da Atividade é compreender a unidade entre a consciência e a ação. Para Leontiev, o sujeito não se relaciona com mundo de forma direta, mas através de uma relação mediada, dialética, ou seja, interagindo com os pares e com o meio. As ações dos sujeitos estão sempre inseridas em atividades mais amplas, situadas em práticas sociais e estabelecidas em interações. Desse modo, entendemos que a motivação provocada pelos jogos gera as ações necessárias para a execução de um objetivo, de uma dada atividade; ou seja, a motivação age como “combustível”, como propulsora das ações, sendo parte fundamental do processo.

Pensando em investigar a relação entre a dinâmica das interações sociais e a aprendizagem através de games, encontramos na Olimpíada de Jogos Digitais e Educação (OjE)⁵ um terreno apropriado para a investigação, uma vez que cruza dois de nossos focos de interesse, a saber: usa uma *rede social na internet* para reunir seus usuários, que tem os *games* como interesse em comum. A partir desse cruzamento, a OJE lança um novo conceito chamado de Jogos Conversacionais Sociais, pois trata do aproveitamento do potencial dos jogos digitais em projetos que envolvem educação, interação social e uso de tecnologias

⁴ O paradigma escolanovista procurou mudar o eixo da escola tradicional, procurou enfatizar o ensino focado no aluno e provocar experiências de aprendizagem.

⁵ A Olimpíada de Jogos Digitais e Educação foi lançada em 2008 no estado de Pernambuco.

digitais em contextos específicos de competições colaborativas. Diante desse cenário, pressupomos que a motivação que os jogos promovem seja a força motriz para desencadear todo o processo colaborativo da Rede Social da OjE, que tem como um dos pressupostos levar o aluno à construção de conhecimento.

A teoria de Leontiev baseia-se na análise do movimento da atividade feita pelo sujeito, entre a consciência e a realidade, o que justamente focalizamos na nossa pesquisa: os movimentos que os usuários fizeram na rede, como eles interagiram com o ambiente e com os outros usuários em torno de conteúdos escolares. Sendo assim, nossa questão foi: como se deu a representação da motivação no discurso dos alunos participantes da rede social da OjE? Nosso objetivo foi analisar as interações entre os usuários da rede social, e especificamente categorizar essas interações a partir da motivação.

No entanto, é importante definir que quando falamos que o ambiente de rede social e os jogos contribuem indiretamente para aprendizagem *significativa*, queremos esclarecer que essa “aprendizagem significativa” não é a defendida por Ausubel, que ocorre, segundo trabalho de Pelizzari (2001), quando o conteúdo escolar a ser aprendido consegue ligar-se a algo já conhecido, ou seja, quando as novas informações são aprendidas interagindo com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva (p. 37).

Uma vez que mantemos uma perspectiva sócio-histórica, concebemos que o desenvolvimento cognitivo acontece primeiramente no social para depois manifestar-se no campo individual. É nesse conceito de significados culturais socialmente compartilhados que nos amparamos, já que, compreendidos dessa forma, a interação social passa a ser o ponto alto de significação. Assim, justificamos o embasamento nessa Teoria, pois ela desenvolve justamente a compreensão de como o desenvolvimento da atividade humana em si, os seus motivos e meios pelas quais são feitas transformam as necessidades dos sujeitos e fazem surgir novas necessidades.

A atividade, externa e interna, do sujeito é mediada e regulada por um reflexo psíquico da realidade. O que o sujeito vê no mundo objetivo são motivos e objetivos, e as condições de sua atividade devem ser recebidas por ele de uma forma ou de outra, apresentadas, compreendidas, retidas e reproduzidas em sua memória; isto também se aplica aos processos de sua atividade e ao próprio sujeito - a sua condição, a suas características e idiosincrasias. Desta forma, a análise da atividade nos conduz aos temas tradicionais da psicologia. Agora, no entanto, a lógica da investigação é invertida: o problema da aparência dos processos psíquicos torna-se o problema de sua origem, de seu eliciamento através daquelas conexões sociais nas quais o ser humano entra no mundo objetivo. (LEONTIEV, 1978, p. 09).

A perspectiva sócio-interacionista aponta que a aprendizagem está de todo relacionada à interação do indivíduo com outros sociais situados em contextos em que se relacionam sujeitos e objetos. Assim, podemos classificar a língua como um mecanismo social e cognitivo,

que vai além de um simples instrumento de comunicação; seus sentidos não podem estar aprisionados a estruturas linguísticas e a textos. A língua permite muitas significações, assim se faz necessário um aporte teórico que nos permita inferir sobre a enunciação dos alunos na rede social da OJE, pois as falas são carregadas de significação que, na maioria das vezes, estão além da compreensão dos signos.

Levamos em conta, também, que a interação em uma rede social é iniciada, quase sempre, através de falas, de conversas, e o que significam dizem muito do sujeito. Dessa forma, Marcuschi (2008) nos diz que “a língua é um fenômeno cultural, social, histórico e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto” (p. 240). Portanto, sendo a língua uma atividade constitutiva e construída, podemos, através dela, construir sentidos. A compreensão de textos como fala e conversação implica em algumas variantes; para a nossa pesquisa foi situado o paradigma de que compreender é inferir, que aborda a noção de língua como atividade, tomando a compreensão como atividade inferencial, sociointerativa e cognitiva, com uma noção de texto como evento, sendo o sentido sempre situado (MARCUSCHI, 2008).

As teorias que postulam a ideia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo. Assim, como vimos, o sentido não está nem no texto nem leitor nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de negociação. (p. 248).

Para definir inferência tomamos Rickheit, Schnotz & Strohner (1985) *apud* Marcuschi (2008): “Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto” (p. 249). Assim, partiremos da informação textual, considerando o contexto e construiremos uma representação semântica.

3. Metodologia

A OJE é uma Olimpíada anual na qual os alunos formam equipes junto com os professores para participar da competição que possui vários jogos que abordam conteúdos dados em sala de aula, e os enigmas, que são questões baseadas no padrão do ENEM. Com isso os alunos têm uma oportunidade de usar positivamente a internet e o ambiente dos jogos eletrônicos, promovendo a integração e colaboração através do trabalho em equipe, a competitividade sadia e o incentivo à pesquisa de conteúdos relevantes. Os alunos também podem competir individualmente na Arena Master antes de a competição em equipe começar; o campeonato individual consiste em vários Torneios, que também envolvem jogos e enigmas, a fim de preparar o aluno para a Olimpíada principal. É dentro da própria rede social que os alunos têm acesso a essas competições, e é lá, também, que eles trocam informações,

conversam, interagem. Nossa pesquisa está focada nas interações que ocorreram na Rede Social no período das competições individuais, ou seja, analisamos as interações entre os usuários participantes da Arena Master, em curto período de tempo situado entre junho e julho de 2011. Essas interações foram coletadas via site da Rede Social da OJE. Após a coleta, as interações foram separadas em categorias a partir das inferências feitas nas falas dos usuários, com base textual e contextual. Essas categorias foram criadas com base na reincidência das inferências feitas, que sempre remetiam a contextos parecidos. Levamos em consideração as categorias com maiores reincidências nesta pesquisa e que tiveram o foco centrado em nosso problema e em nossos objetivos. Assim, com o propósito de relacionar as falas dos usuários às categorias, considerar as definições de cada categoria abaixo:

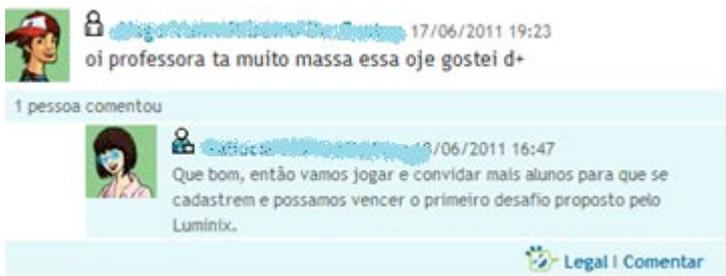
- **Competição:** falas que envolvem contexto de disputa e/ou desafios entre os usuários.
- **Colaboração:** falas que expressam ação de ajuda entre usuários.
- **Formação de grupos:** falas que expressam ação de usuários para formação de redes (conexões) e/ou equipe.
- **Diversão:** falas que expressam alegria, divertimento; busca pela satisfação.
- **Elogio:** falas que expressam reconhecimento.

Os processos adotados para o enquadramento das falas foram os interativo e inferencial. No processo interativo a compreensão é o ponto-chave, já que na interação escrita existem marcas que orientam a compreensão, como por exemplos os dêiticos discursivos⁶. Neste processo, a compreensão é co-construída e não unilateral. Já o processo inferencial tem como ponto principal a produção de sentido, não a partir de decodificação do texto e sim a partir do reconhecimento de todo um contexto. Reconhecemos que a compreensão textual não é uma conta exata, porém é feita com base científica e em atividades de seleção, ordenação, reordenação e construção. Ou seja, a própria atividade de compreensão textual é, de fato, uma relação de interação com o outro.

4. Análises

Para representar as análises, escolhemos 6 (seis) das 15 (quinze) interações feitas; já a categoria de cada interação foi definida com base na compreensão das falas, porém foi dada maior ênfase no primeiro *post* de cada interação, pois entendemos que esse *post* expõe uma intenção mais explícita que será o fio condutor da conversa, que eventualmente, poderá mudar. Esses termos são seguidos de comentários que justificam a escolha das categorias com base no referencial teórico.

⁶ Entende-se por dêiticos discursivos os dispositivos linguísticos responsáveis pela inscrição do sujeito na sua produção discursiva que indicam espaço e tempo determinados.



1

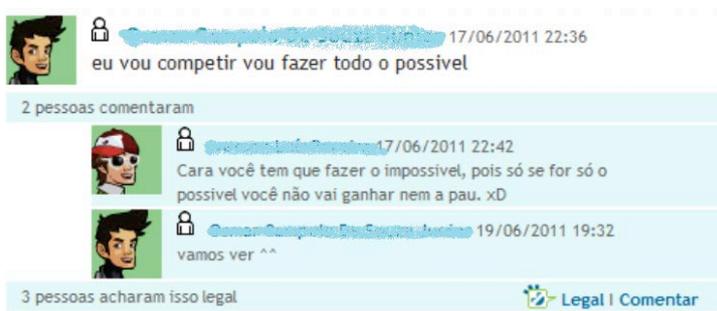
2

Interação 1

Interação: Aluno – professor

Categoria: Diversão – Formação de grupo

Comentário: A fala 1 expressa a necessidade de comunicar um sentimento (o de diversão a partir dos jogos) a alguém da sua rede (a professora), e pela inferência que fazemos no *reply* percebemos que a interação ocorrida entre esses pares pode não ser apenas virtual. A resposta ao *post* (fala 2) aponta a necessidade de aproveitar o momento em que todos estão gostando dos jogos para formar grupos.



3

4

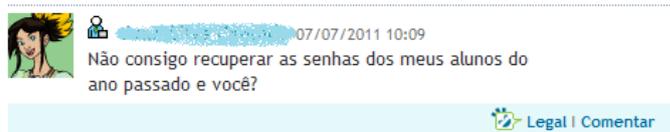
5

Interação 2

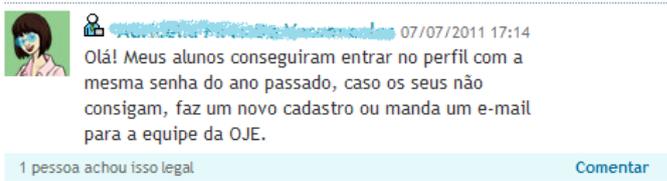
Interação: aluno – aluno

Categoria: Competição

Comentário: O desejo de competir faz com que os outros sujeitos da rede sintam-se desafiados e desafiadores ao mesmo tempo. No game existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação (HUIZINGA, 2000). O contexto da competição não abala as relações dos sujeitos, pois ambas as falas (3, 4, 5) são carregadas de expressões que indicam sorrisos, os *emoticons* (XD, ^^).



6



7

Interação 3

Interação: Professor – professor

Categoria: Colaboração

Comentários: a pergunta expressa na fala 6 também exprime um pedido de ajuda. A experiência relatada na resposta (fala 7) configura uma ação de ajuda em resposta ao pedido. É notável que um espaço para a troca de experiências, principalmente para os professores, é um espaço colaborativo.



8

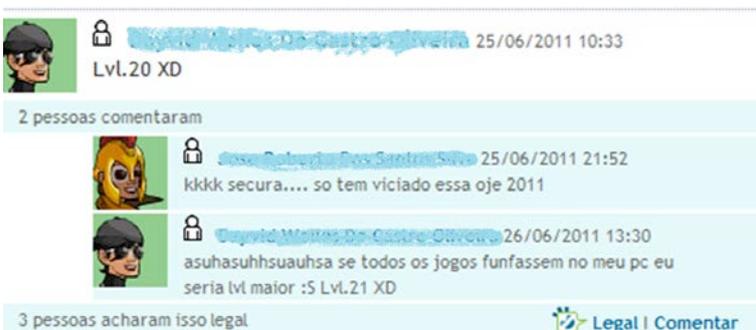
9

Interação 4

Interação: Professor- aluno

Categoria: Elogio

Comentário: A fala da professora (8) expressa um elogio ao aluno. Categorizamos como elogio a pergunta feita na fala 8 pelo contexto que envolve o mural da fama: a Olimpíada mantém um blog que dá destaque aos melhores jogadores, e na semana dessa interação o usuário que responde estava com muito destaque no referido blog. Diante disso, a pergunta nos dá amostras de reconhecimento pelo destaque do aluno no que diz respeito à Olimpíada e o uso das reticências na resposta (fala 9) demonstra modéstia.



10

11

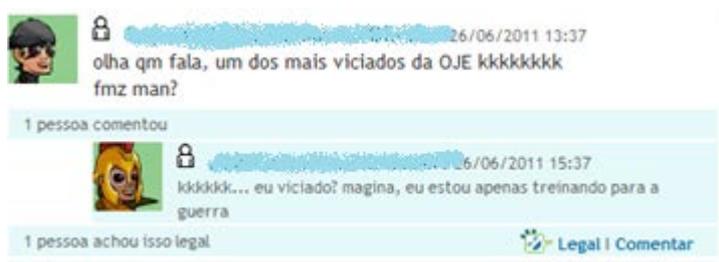
12

Interação 5

Interação: Aluno – aluno

Categoria: Competição

Comentários: A divulgação da superação dos desafios, expressa pelo *level* na fala 10, desafia os pares; a fala 12 justifica não estar nesse nível por problemas técnicos e que se não houvesse esse problema estaria na frente do desafiador. A outra resposta (fala 11) enxerga e justifica essa superação como vício. Ou seja, o jogo é o contexto e o cenário da competição, a rede é utilizada como veículo de divulgação disso.



13

14

Interação 6

Interação: Aluno – aluno

Categoria: Competição

Comentários: A fala (13) retoma uma interação anterior, pois a expressão “olha quem fala” é considerada anafórica⁷ e retoma uma discussão que tem um contexto competitivo. A fala (14) justifica e alerta que estará preparado para a competição principal.

Todas as quinze interações analisadas remeteram a alguma categoria (colaboração, competição, diversão, formação de grupo e elogio). E, ao menos um motivo foi encontrado nessas análises para justificar a atividade que vinha sendo desenvolvida. Entendemos que motivação foram as falas de usuários que expressaram entusiasmo para a realização/continuidade de uma dada ação feita por si próprio ou para gerar a ação de outro usuário. E essa motivação está na esfera jogacional que a rede da OjE tem. Ou seja, todas as falas foram produzidas e/ou provocadas em torno dos jogos que promovem aprendizagem, independente da categoria que se enquadraram.

5. Considerações finais

A esfera motivacional na rede é grande, mas é possível depurá-la melhor a partir da compreensão das falas relacionadas às categorias criadas já que essas categorias remetem a um desejo, a um motivo. Quando partimos da compreensão linguística e levamos em consideração aspectos contextuais e não apenas o que está posto literalmente no texto, temos a dimensão de aceitabilidade da rede, dos jogos e dos ganhos escolares. Quando falamos de sujeitos distintos não podemos dizer que aquilo que motiva um sujeito, motivará, também, os outros; ou seja, a esfera motivacional é difícil de mensurar, cada ser age motivado por algo

⁷ É o termo usado em um texto para lembrar ou retomar algo que já foi dito.

específico, e esse algo não é, necessariamente, o mesmo. A motivação é necessária para que o sujeito comece uma “atividade” e, como bem vimos, pode ser representada de diversas formas no discurso dos alunos, e na rede da OJE foi representada pelas categorias já citadas.

Também inferimos que conteúdos escolares não aparecem de forma pontual, clara, explícita, ou seja, a motivação à rede possibilita aprendizagens de temas que extrapolam muitas vezes os conceitos previstos nos currículos. Assim, toda movimentação no site converge em aprendizagem, mesmo que não diretiva. Os jogos, na OjE, são construídos em cima de representações de conteúdos escolares, mas não pretendem, formalmente, ensinar conteúdo, e sim despertar, representar, levar o aluno a fazer associações.



Os jogos da arena máster se desenvolvem ao longo de um tempo, mas há um tempo também desde a entrada do usuário na rede que, como aquele, é irreversível, e traz particularidades ao tempo mais amplo em relação à OJE - que é o tempo da entrada (login, senha, interação, etc), sua imersão e toda a criação do contexto situado e distribuído na rede. De modo que a participação na rede social, muitas vezes motivada por discursos em torno de formação de grupos, colaboração, competição, diversão, elogio, entre outros, vai sendo constantemente alterada pelo que vai acontecendo nos jogos “fora” da rede social, e ao mesmo tempo altera o uso daqueles jogos. Nesse processo dialético, os sujeitos participantes ampliam a esfera motivacional pelos jogos da OJE (para falar sobre jogos) e para os jogos da OJE (para jogar mais).

Caracterizando a representação da motivação no discurso dos alunos participantes da rede social da OjE, evidenciamos o jogo ou a esfera jogacional como o ponto de partida da motivação. Além do mais, o jogo também pode ser utilizado como forma de resgate do interesse dos alunos para assuntos relacionados à escola, mas isso apenas uma análise sobre as práticas sociais de uso da OJE poderia nos fornecer uma melhor caracterização. Outros aspectos relativos ao jogo também foram evidenciados nessa pesquisa: o poder de decisão do aluno é levado em consideração, ele é quem escolhe as ações que deve tomar na rede e o contexto colabora com os usuários por diversos aspectos: promove o diálogo, a troca, a formação de equipes e o estreitamento das relações entre os sujeitos que compõem a escola.

Outro fator que chamou a atenção na representação da motivação foi a quebra do paradigma tradicional, já que com o uso dessa rede gamificada, o aluno é construtor e não receptor e o professor age como colaborador.

Referências

- BITTENCOURT, João Ricardo. GIRAFFA, Lucia M. M. **A utilização dos *Role-playing games* digitais no processo de ensino-aprendizagem**. Technical Reports Series PUC - RS. n. 31, 2003.
- Freire, Paulo. "Pedagogia **da autonomia: saberes necessários à prática educativa**". São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRISPUN, Mirian P. S. ZIPPIN (Org.). "**Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**". 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- HUIZINGA, Joan. "**Homo Ludens**". 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- LEONTIEV, Alexis N. "**Atividade, Consciência e Personalidade**". 1978. Fonte: The Marxist Internet Archive, tradução de Maria Silva Cintra Martins.
- LISBOA, Carolina. KOLLER, Sílvia Helena. **Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção**. In: BORUCHOVITCH, Evelyn.
- JOSETE, (Org.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Cap. 7. p. 201 – 224.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos no processo de ensino e aprendizagem?** 2003. 33 p. Trabalho de conclusão de disciplina do Mestrado de Informática aplicada à Educação. UFRJ: Rio de Janeiro.
- PELIZZARI, Adriana (Org.). **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.
- RAMOS, Daniela Karine. **Processos colaborativos mediados pelo computador e as contribuições da Teoria da Atividade**. Revista brasileira de informática na educação. V. 18, n. 3, 2010.
- SILVA, Marcos. O que é interatividade. **Boletim técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em <<http://www.senac.br/informativo/bts/242/boltec242d.htm>>. Acessado em 16 de Agosto de 2010.
- TAROUCO, Liane *et al.* **Jogos educacionais**. Revista Novas tecnologias na educação Cinted-UFRGS. V. 2, n. 1, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em <http://www.4shared.com/get/oBwiJpL3/Vygotsky_-_A_formao_social_da_.html>. Acessado em 18 de Agosto de 2010.

PROJETO “UM COMPUTADOR POR ALUNO” – UCA: POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DIGITAL E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Enilda Euzébio da Silva¹

RESUMO

Este trabalho trata-se de um projeto de pesquisa, que se encontra em andamento no Instituto de Educação da UFMT/ Cuiabá, que visa discutir sobre a resignificação que o termo letramento sofreu em consequência do grande desenvolvimento tecnológico, nas últimas décadas, e apontar evidências baseadas em estudos de que o uso do computador em sala de aula pode-se configurar como um importante auxílio na promoção de uma nova “modalidade” de letramento que surge com as TIC. Pretende-se ainda promover uma discussão em torno do programa federal UCA, em Mato Grosso, como uma política de inclusão digital de alunos da rede pública, bem como, refletir sobre o uso das TIC como uma possibilidade de inovação de práticas didático-pedagógicas consideradas “conservadoras” diante de uma sociedade cada vez mais informatizada.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino, inclusão digital, UCA.

ABSTRACT

This work it is a research project, which is underway at the Institute of Education UFMT / Cuiabá, to discuss on redefining the term literacy has suffered as a result of great technological development in recent decades, and evidence pointing based on studies of the use of computers in the classroom can be configured as an important aid in promoting a new "mode" of literacy that comes with ICT. It is also intended to promote discussion around the federal program UCA, in Mato Grosso, as a digital inclusion policy of public school students, as well as reflect on the use of ICT as an innovation possibility of didactic and pedagogical considered "conservative" before an increasingly computerized society.

KEY WORDS

Education, digital inclusion, UCA.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a sociedade atual passa por profundas transformações caracterizadas por uma grande valorização da informação. Nessa “Sociedade Informacional” (Castells, 2003), ou “era do conhecimento” a qual estamos vivenciando o computador e,

¹ Profa. Formadora do CEFAPRO- Polo de Tangará da Serra/MT. Aluna mestranda em Educação, no Instituto de Educação da UFMT/Cuiabá. Linha de Pesquisa: Organização escolar, formação e práticas pedagógicas. GP: LêTece-Lab. de estudos sobre TIC na Educação. Orientadora: Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso. Coorientador: Prof. Dr. Cristiano Maciel.
enylida.sylva@gmail.com

principalmente, o advento da *internet* vai alterando sobremaneira comportamentos, modos de pensar, agir, adquirir conhecimento e informações; bem como, “as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo” (Kenski, 2007, p. 22).

Nesse novo paradigma em que a informação torna-se “sua fonte de riqueza e base para a organização econômica, política e social” (Alonso, 1999, p.2) promover a inclusão das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ambiente escolar público é uma forma de preparar o aluno para conviver na sociedade contemporânea cada vez mais permeada por aparatos tecnológicos e digitais.

Diante desse contexto, faz-se necessário, ao campo educacional, a promoção de debates em torno de medidas/políticas que visem ao uso efetivo das TIC no ensino, uma vez que essa “Cultura digital” (Lévy, 1999) exige do educando novas habilidades e competências de acesso, avaliação e gestão da informação disponível de forma ilimitada nas redes.

Nesse sentido, propomos uma pesquisa que se encontra em andamento no Instituto de Educação (IE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), cujo objetivo, de forma geral, é discutir o projeto de inclusão digital UCA/MT e avaliar esse programa como uma possibilidade de inovação de práticas didático-pedagógica diante de uma sociedade tecnológica. O interesse pelo tema se deu a partir de algumas indagações que surgiram ao tomarmos conhecimento do projeto no estado de Mato Grosso. Dentre elas: Como está sendo desenvolvido o trabalho em sala de aula apoiado pelo *laptop* educacional viabilizado pelo UCA? Quais são as reais contribuições desses recursos ao ensino da rede pública? O uso do *laptop* em sala de aula poderá contribuir para a “inovação” de práticas didático-pedagógica?

A fim de investigar essa problemática pretende-se realizar um Estudo de Caso em 01 (uma) escola do estado de Mato Grosso que está inserida atualmente ao programa. Acreditamos que no desenvolvimento desta pesquisa e na apresentação das práticas do trabalho realizado com os sujeitos (alunos e professores), as questões por nós pontuadas serão respondidas, e dessa forma possamos contribuir ampliando esse emergente debate sobre as possibilidades de uso pedagógico das TIC na rede de ensino público.

1 LETRAMENTO

Ao falarmos da necessidade de integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na Educação, e do letramento digital, é necessário refletirmos sobre as concepções de ensino-aprendizagem que sustentam as práticas de ensino realizadas no interior das escolas públicas.

Segundo Soares (2010), durante muitos anos o processo de “alfabetização” – que etimologicamente significa levar à aquisição do alfabeto – esteve em evidência nas discussões devido a enorme dimensão que o problema do analfabetismo tinha num contexto social em que bastava ao indivíduo saber ler e escrever, ou seja, o domínio da técnica era suficiente diante das demandas de uso da língua escrita em uma determinada época.

Nas últimas décadas, “passamos a enfrentar uma nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 2010, p.20). Essa nova realidade, ou esse novo fenômeno social, descrito por Soares (2010) fez surgir na área da Educação o termo “letramento” que, segundo ela, não deve ser trabalhado nas escolas de forma polarizada em relação à “alfabetização”, visto que são dois processos interdependentes.

Para Soares (2002) o termo letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquiri um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (p. 75).

Nessa perspectiva, denomina-se letramento o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Dessa forma, a alfabetização deve estar a serviço do letramento, pois o sujeito letrado, para Soares, é aquele capaz de utilizar-se da aquisição da tecnologia da escrita para atingir diferentes objetivos e finalidades de uso.

Sendo assim, faz-se necessário, ainda de acordo com essa pesquisadora, a não sobreposição de conceitos como muitas vezes ocorre nas escolas – alfabetização em detrimento do letramento – uma vez que cada processo tem suas especificidades.

A distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também é dependente daquele (p. 90).

Desse modo, pode-se inferir que letrar é mais que alfabetizar, é ensinar ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, nesse caso, o letramento é visto como produto de atividades sócio cultural que perpassa os eventos comunicativos do indivíduo diante das demandas sociais que fazem uso da língua escrita.

Nesse sentido, estudos nessa área demonstram que ser alfabetizado é um passo para ser letrado, no entanto, só o processo em si não garante o letramento, pois um indivíduo pode dominar a tecnologia da escrita, mas pode não praticar essa habilidade em contextos sociais de uso, do mesmo modo o inverso pode ocorrer, visto que o letramento pode ser desenvolvido antes do processo de aquisição da técnica da escrita.

Desse modo, as práticas de sala de aula no trabalho com a linguagem, de acordo com Soares, devem estar orientadas de modo que se promova a alfabetização na perspectiva do letramento e, que se propicie a construção de habilidades para o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita.

Nessa concepção, Soares (2010) defende que a alfabetização está a serviço do letramento, pois, o sujeito letrado, conforme vimos, é aquele capaz de utilizar-se da aquisição da tecnologia da língua para atingir diferentes objetivos e finalidades conforme as demandas de uso.

2 LETRAMENTO DIGITAL

Alguns teóricos da área da tecnologia da informação e comunicação na educação consideram letramento digital uma nova modalidade do “letramento/tradicional” que surge a partir de um novo fenômeno social (o avanço tecnológico das últimas décadas) ou de uma nova demanda de uso da escrita imposta pelo suporte digital.

O processo de letramento, até então relacionado à “Cultura do impresso”: livro, jornal, revista, etc., nesse novo contexto, passa por uma ressignificação no sentido para conceituar habilidades em praticar a leitura e a escrita realizadas nessa nova “Cultura digital”: tela do computador, celular, caixas eletrônicos, etc.

De acordo com Soares (*apud* Saito, 2011) letrado digital trata-se de “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição do letrado – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel” (p.48).

Desse modo, pode-se dizer que a incorporação do adjetivo digital ao termo letramento tornou-se necessário a partir desse novo fenômeno social, em que as mídias eletrônicas e digitais passaram a fazer parte da realidade de um número cada vez maior de pessoas para realizar práticas de leitura e de escrita.

Segundo Xavier (2007) esse uso das mais variadas tecnologias pelas pessoas em seu cotidiano, como, computador, *internet*, cartão magnético, caixa eletrônico, celular etc., impõe a escola uma nova demanda, uma vez que esses meios exigem dos sujeitos “aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos para esses suportes”.

Essa aprendizagem para os meios eletrônicos, ou letramento digital, segundo Xavier (2007).

Implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento a alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro (p. 135).

Dessa forma, pode-se dizer que esse novo cenário provoca mudanças na sociedade em geral, que vão refletir no ambiente escolar na medida em que a aprendizagem para TIC, como diz Xavier, exige o domínio de um conjunto de informações e habilidades mentais específicos para esses meios. Além disso, na sociedade atual, ou Informacional o letramento digital tende a ser visto como credencial para o sucesso nas várias formas de ação na comunidade por meio da linguagem virtual, que devido ao advento da *internet* ganha novas dimensões e contornos, que muitos têm chamado até mesmo de uma “nova” linguagem.

Essa “nova linguagem” ocasionada pela passagem do texto impresso para o digital na forma de hipertexto, segundo Santaella (2008), provocou “transformações surpreendentes”, uma verdadeira mudança de natureza na forma, uma vez que o hipertexto se caracteriza, principalmente, por vínculos não lineares.

Essas mudanças em relação ao impresso para o digital demandam técnicas inéditas tanto de leitura como de escrita, pois o hipertexto é dinâmico, está perpetuamente em movimento, conforme podemos observar nas palavras abaixo:

Com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada.

(...) Não é apenas uma rede de microtextos, mas sim um grande metatexto de geometria variável, com gavetas, com dobras (...) (Lévy, 1999, p.41).

Como vimos, as palavras de Lévy (1999) vêm reforçar a ideia de que as tecnologias midiáticas, vinculadas ao uso do computador e da *internet* exigem o desenvolvimento de novas habilidades e competências de leitura e de escrita que cabe à escola desenvolver no aluno, pois, essa ampliação das possibilidades de uso da linguagem hipermidiática potencializa e impõe novos modos de construção do discurso.

Esse fato implica à escola, de acordo com teóricos anteriormente citados, desenvolver práticas pedagógicas que realmente correspondam às reais necessidades dos indivíduos perante essas novas mídias e novas formas de discurso.

3 MUDANÇA EM RELAÇÃO À LEITURA E A ESCRITA COM O USO DA INFORMÁTICA

Sabe-se que a mudança do suporte impresso para o digital, ocorridas nos processos de leitura e de escrita a partir do uso das TIC alterou as relações do homem com a informação e o conhecimento, e conseqüentemente, essa nova linguagem tem exigido um novo leitor.

Para Xavier (2007) essas novas formas de comunicação e interação via essas mídias, faz recair sobre a escola a responsabilidade de promover o uso desses meios (computador, *internet* e outras mídias) no ambiente escolar público a fim garantir, dentre outras coisas, a cidadania do aluno.

Suely Galli Soares (2006) também se preocupa com o assunto e faz um alerta para que a Educação se empenhe no desenvolvimento do letramento digital, condição, segundo ela, que “ultrapassa a alfabetização como processo de codificação e decodificação da linguagem do texto impresso” (p.111), para que o aluno possa interagir na sociedade de forma criativa e crítica nesse novo paradigma informacional.

Esse novo cenário, da “Cultura digital” (Lévy, 1999), demanda que a escola, como um todo, se aproprie cada vez mais dos artefatos tecnológicos no trabalho pedagógico para que o professor possa desenvolver metodologias convergentes com esse novo contexto que valoriza novas linguagens.

Por isso, percebe-se um grande apelo no atual contexto social para que o sistema educacional possa pensar nas TIC como recurso didático-pedagógico, principalmente quanto ao uso do computador, no universo escolar público, como possibilidade de

“renovação” metodológica em consonância com as linguagens das mídias, uma vez que os meios digitais possibilitam o acesso quase ilimitado a outros códigos de leitura e de escrita.

Na cultura digital ou cibercultura (Lévy, 1999) torna-se necessário que a escola, como um todo, se encarregue de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de novas habilidades e competências para a escrita e a leitura no suporte digital, visto que as TIC, em especial o computador, trazem novas formas de leitura e leitor. A nova “materialidade” do texto digital, inaugura uma nova relação entre leitor e o suporte textual.

Para Santaella *apud* Anderi e Silva (2010), a ordem do discurso que é estabelecida a partir da materialidade que dá suporte ao texto, no suporte digital essa possibilidade desaparece, obrigando o leitor a adquirir novas competências e habilidades para diferir um texto do outro.

Essa alteração na materialidade da informação traz a necessidade do desenvolvimento de propostas educacionais que objetivem formação de um novo leitor. Um leitor, da era digital, caracterizado por Santaella (2004) de imersivo, que sabe lidar com um “avalanche” de informações/mensagens virtuais que “prega a velocidade, e a não linearidade”, como uma variedade de linguagem (verbal, não-verbal, sonora, visual) simultaneamente.

Entretanto, de acordo com pesquisas realizadas por Toschi (2010), o que se vê em grande parte das escolas públicas, em relação ao trabalho com a linguagem é que a base do trabalho pedagógico ainda está centrada na cultura do papel. No trabalho com o texto, em muitos casos, o uso do computador em sala de aula serve para reproduzir o conteúdo impresso na tela, conforme observa Rosa *apud* Toschi (2010) coautora dessa pesquisa.

As aulas de leitura são praticadas ignorando-se as ocorrências comunicacionais do mundo real em atividades sem significado para o estudante, levando-o ao desinteresse, uma vez que a escola ainda mantém ultrapassadas práticas de ensino da leitura da língua materna, desconsiderando o uso social dos textos e exigindo apenas o domínio do código escrito. (p. 62).

Diante dessa realidade, esse debate é urgente. Vários teóricos tem chamado a atenção para a necessidade de se levar essa discussão numa abordagem social da língua, problematizando-se a questão da simples apropriação técnica da língua, e trazendo à

cena a questão das práticas sócio-discursivas de linguagem mediadas pelas TIC, o letramento para as mídias, que segundo Xavier (2007) implica

realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se comparamos às formas de leitura e escrita feitas no livro impresso (p. 135).

Dentre as possibilidades de uso pedagógico do computador na perspectiva do letramento digital Toschi (2020) destaca a criação de redes de comunicação e amigos, *blogs*, páginas na *internet*, *Chats*, participação em Fóruns, dentre outras. Entretanto, sendo o sistema educativo “reacionário e resistente a mudanças” (Sancho, 2006), a pesquisadora ressalta a necessidade de políticas educacionais que deem condições para professores atuarem com autonomia para que o uso das TIC, em especial o computador, se configure como um valioso recurso na inovação pedagógica.

Além dessas possibilidades, o uso do computador no trabalho pedagógico se justificaria “na medida em que auxilia o professor com novas oportunidades de capacitação, aprendizado e conhecimento muito além daqueles tradicionais em que o professor fala e o aluno apenas escuta” (Anderi e Silva, p. 51).

Mercado (2002) corrobora com o assunto quando afirma, a partir de estudos realizados, que “qualquer visão que se tenha da aprendizagem pode-se encontrar no computador um meio privilegiado de sua utilização na educação, embora nem todos os meios sejam adequados” (p. 153), cabendo ao professor e a escola encontrar uma interação entre o ensino – as necessidades dos alunos – e a utilização desse recurso.

Embasados nos resultados de algumas pesquisas já citadas, (Toschi, 2010), e no trabalho de Mercado (2002), corroboramos que a eficácia do computador na sala de aula dependerá do uso que se faz dele, contudo, queremos ressaltar as evidências presentes nessas pesquisas de que quando bem aproveitado seu potencial, essa ferramenta poderá ser uma maneira de elevar a qualidade da relação ensino-aprendizagem, uma vez que é uma mídia que mais tem seduzido os jovens, e as possibilidades que a *internet* oferece na busca de informação podem ser incomensuráveis.

Portanto, no andamento de nossa pesquisa referente ao projeto UCA, pretende-se observar o uso dessa ferramenta em sala de aula a fim de identificar possibilidades de aproximar a escola dos multimeios de comunicação e informação que já fazem parte da

realidade de uma grande parcela dos alunos, e como diz Mercado (2002) “os professores já não podem mais escolher entre usar ou não usar; gostar ou não gostar de computadores. Na sociedade contemporânea, o mercado de trabalho, as universidades e os pais dos alunos exigem uma formação escolar que torne os jovens capazes de interpretar uma quantidade cada vez maior de informação” (p.148), disponíveis a cada vez mais nos “vastos oceanos da rede”.

4 BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA NACIONAL DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

A partir de uma breve descrição das primeiras iniciativas oficiais de promoção da informática na educação brasileira, pretende-se chegar ao objeto de estudo dessa pesquisa: O programa federal “Um Computador por Aluno” – UCA.

Segundo Tajra (2008), as políticas públicas no setor de Informática na Educação no Brasil vêm desde a década de 1970. Foram estimuladas quando a área educacional é mobilizada a fim de capacitar recursos humanos necessários ao desenvolvimento da base tecnológica que ocorria em todas as áreas: economia, industrial, engenharia, medicina, etc..

Para Bonilla e Pretto (2000) nesses 30 anos de “imbricação entre Educação e Informática” as políticas públicas não tem considerado os fins próprios da Educação, transformando seus objetivos em instrumentos tecnológicos e econômicos do país. Essa visão “instrumentalista”, de acordo com esses teóricos, amarra o processo educativo e sujeita professores e alunos a modelos impostos de fora e de cima “não lhes oportunizando, de forma geral, capacitação e condições para propor e desenvolver projetos próprios, que utilizem a tecnologia como elemento instituinte de novas relações e novos processos” (2000).

Nesse período de desenvolvimento dessas políticas, foram criados órgãos federais para implementar política de informática, mediante articulação da SEI – Secretaria Especial de Informática ligada ao CSN – Conselho de Segurança Nacional tendo o Ministério da Educação à frente do processo, pois acreditava-se que a solução mais viável na relação informática-educação seria uma das condições primordiais para o alcance do processo para a informatização da realidade brasileira.

No sentido de promover uma visão mais detalhada das iniciativas de políticas de informática educativa no país, tendo como referência as abordagens de Tajra (2008, p. 29-30), apresentamos no quadro a seguir uma visão sintética e em ordem cronológica.

DATAS	AÇÕES
1979	A SEI efetuou uma proposta para os setores: educação, agrícola, saúde e industrial, visando à viabilização de recursos computacionais em suas atividades.
1980	A SEI criou uma Comissão especial de educação para colher subsídios, visando gerar normas e diretrizes para a área de informática na educação.
1981	I Seminário Nacional de Informática na educação (SEI, MEC, CNPQ) – DF. Recomendações: Que as atividades da informática educativa sejam balizadas dos valores culturais, sociopolíticos e pedagógicos da realidade brasileira; que os aspectos técnico-econômicos sejam equacionados não em função das pressões de mercado, mas dos benefícios socioeducacionais; não considerar o uso dos recursos computacionais como nova panaceia para enfrentar os problemas de educação e a criação de projetos piloto de caráter experimental com implantação limitada, objetivando a realização de pesquisa sobre a utilização da informática no processo educacional.
1982	II Seminário Nacional de Informática na Educação (Salvador), que contou com a participação de pesquisadores das áreas de educação, sociologia, informática, psicologia. Recomendações: que os núcleos de estudos fossem vinculados às universidades, com caráter interdisciplinar, priorizando o ensino de 2º grau, não deixando de envolver outros grupos de ensino; que os computadores fosse um meio auxiliar do processo educacional, devendo se submeter aos fins da educação e não determiná-los; que o seu uso não deverá ser restrito a nenhuma área de ensino; a priorização da formação do professor quanto aos aspectos teóricos, participação em pesquisa e experimentação, além do envolvimento com a tecnologia do computador e, por fim, que a tecnologia a ser utilizada seja de origem nacional.
1983	Criação da CE/IE – Comissão Especial de Informática na Educação ligada à SEI, CSN e à Presidência da república. Desta comissão faziam parte membros do MEC, SEI, CNPQ, Finep e Embratel, que tinham como missão desenvolver discussões e implementar ações para levar os computadores às escolas públicas brasileiras.
1983	Criação do Projeto Educom – Educação com Computadores. Foi a primeira ação oficial e concreta para levar os computadores até as escolas públicas. Foram criados cinco centros piloto, responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisa e pela disseminação do uso dos computadores no processo de ensino-aprendizagem.
1984	Oficialização dos centros de estudos do Projeto Educom, o qual era composto pelas seguintes instituições: UFPE (Univ. Fed. de Pernambuco), UFRJ (Univ. Fed. do Rio de Janeiro), UFMG (Univ. Fed. De Minas Gerais), UFRGS (Univ. Fed. Do Rio Grande do Sul) e Unicamp (Univ. Est. De Campinas). Os recursos financeiros para esse projeto eram oriundos do Finep, Funtevê e do CNPQ.
1986 – 1987	Criação do Comitê Assessor de Informática para educação de 1º e 2º graus (Caie/Seps) subordinado ao MEC, tendo como objetivo definir os rumos da política nacional de informação educacional, a partir do projeto Educom. As suas principais ações foram: realização de concursos nacionais de <i>softwares</i> educacionais; redação de um documento sobre a política por eles definida; implantação dos Centros de Informática Educacional (CIEs) para atender cerca de 100.000 usuários, em convênio com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; definição e organização de cursos de formação de professores dos CIEs e efetuar a avaliação e reorientação do Projeto Educom.
1987	Elaboração do Programa de Ação Imediata em Informática na educação, o qual teve, como uma das suas principais ações, a criação de dois projetos: Projeto Formar que visava à formação de recursos humanos, e o Projeto Cied que visava à implantação de Centros de Informática e Educação. Além dessas duas ações, foram levantadas as necessidades dos sistemas de ensino, relacionadas à informática no ensino de 1º e 2º graus, foi elaborada a Política de Informática na educação para o período de 1987 a 1989 e, por fim, foi estimulada a produção de <i>softwares</i> educativos. O projeto Cied desenvolveu-se em três linhas: Centros de Informática na Educação na Educação Superior (Cies), Centros de Informática na Educação de 1º e 2º Graus e Especial (Cied), e Centros de Informática na Educação (Ciet).
1995 até a atualidade	Criação do Proinfo, projeto que visava à formação de Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs) em todos os estados do país. Esses NTEs serão compostos por professores que devem passar por uma capacitação de pós-graduação referente à informática educacional, para que possam exercer o papel de multiplicadores desta política. Todos os estados receberão computadores, de acordo com a população de alunos matriculados nas escolas com mais de 150 alunos.

Quadro 02 – Iniciativas de políticas de informática no Brasil.

Como podemos observar, no contexto do desenvolvimento das tecnologias de informática no Brasil, ao longo das décadas vão surgindo no campo da Educação programas visando, principalmente, atender a demanda de uma nova sociedade informatizada, ou seja, desenvolver novas habilidades necessárias ao novo trabalhador.

O quadro também nos possibilita observar que a primeira iniciativa de levar computadores às escolas públicas brasileiras se deu em 1983, com o Projeto EDUCOM “Educação com computadores”, que tinha como objetivo a orientação básica da política de utilização das tecnologias de informação no processo de ensino-aprendizagem.

A partir do EDUCOM iniciam-se vários movimentos em âmbito federal, estadual e municipal de implantar laboratórios de informática na escola visando melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, bem como promover a inclusão digital de alunos, diante de uma sociedade tecnologicamente desenvolvida.

Nessa perspectiva, o programa federal Um Computador por Aluno (UCA) tem ganhado destaque, nos últimos anos, como forma de investir na inclusão social de alunos da rede pública através do uso intenso do computador, denominado *laptop* educacional, na escola.

4.1 UCA - PROGRAMA DE INCLUSÃO DIGITAL: UMA FORMA DIFERENTE DE LIDAR COM A TECNOLOGIA NA ESCOLA

O Projeto Um Computador por Aluno – UCA, iniciado no país em 2007, é um programa do governo federal numa perspectiva que difere de outros programas, como vimos no quadro acima, no sentido que propõe o uso intensivo da tecnologia pelos alunos, não apenas de forma esporádica e em espaços determinados como nos laboratórios de informática.

Voltado à inclusão digital e social esse programa é ancorado no princípio de que cada aluno da escola pública brasileira possa ter disponível um computador portátil com acesso à *internet* para sua utilização não apenas no ambiente escolar, mas fora dela em suas casas e com suas famílias.

Esse programa foi inspirado no projeto da ONG americana – “One Laptop Per Child” – coordenada por Nicholas Negroponte, que o governo brasileiro conheceu no Fórum Econômico Mundial em Davos/Suíça, em 2005. O objetivo dessa ONG era criar um computador de baixo custo para ser utilizado por crianças nas escolas em países em

desenvolvimento. Logo depois desse encontro, o governo federal recebe a equipe americana composta por Nicholas Negroponte, Seymour Papert e Mary Loy, especialmente para expor com mais detalhes a ideia do projeto a uma equipe interministerial brasileira.

Em 14 de Junho de 2010, o Programa “Um Computador por Aluno” é instituído no país pela Lei nº 12.249. O programa é uma iniciativa da Presidência da República coordenada em conjunto com o Ministério da Educação (MEC) e têm por objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados *laptops* educacionais.

O programa UCA integra planos, programas e projetos educacionais, de tecnologia educacional e inclusão digital, vinculando-se às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE e do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo, através do Decreto nº 6.300, de 12 de Dezembro de 2007.

O programa se integra de modo mais efetivo ao Proinfo, cuja ação de formação dos profissionais da educação para o uso pedagógico das tecnologias em laboratórios de informática será ampliada e enriquecida com o uso de equipamentos portáteis. Esses equipamentos poderão ser utilizados tanto nos espaços escolares (sala de aula, pátio, laboratórios, etc.) por estudantes e professores, de acordo com regras a serem estabelecidas, como em suas residências, iniciando assim um processo de inclusão digital de familiares e da comunidade em geral.

Em 2007, a fim de testar o equipamento XO – um protótipo de *laptop* criado pela OLPC – a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS) receberam por doação da ONG cerca de 400 *laptops* para realizarem um pré-piloto em duas escolas públicas, uma localizada em São Paulo/SP e outra em Porto Alegre/ RGS. Palmas (TO) e Piraí (RJ) receberam o modelo ClassMate doados pela fabricante Intel, e Brasília (DF) foi contemplada com o modelo Mobilis da Encore. Como critério para a escolha, as escolas deveriam possuir em torno de (500) quinhentos alunos e professores, ter energia elétrica, estar situadas próximas a Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs), etc.

Após essa fase pré-piloto, em 2010 o projeto UCA entra na segunda fase, denominada Piloto, oferecendo formação semi-presencial dividida em módulos, abrangendo as dimensões teórica, tecnológica e pedagógica. Além dessa formação o

projeto prevê também uma avaliação formativa durante sua execução e uma avaliação de impacto.

Com a edição do Decreto nº 7.243, de 26 de Julho de 2010, regulamentou-se o Programa UCA e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para o uso educacional (RECOMPE), permitido com isso, que estados, municípios e o Distrito Federal adquiram computadores portáteis novos para o uso nas suas redes públicas de educação básica.

O *laptop* desenvolvido para uso nesse programa possui configuração exclusiva e requisitos funcionais próprios para atendimento ao programa, com bateria com autonomia mínima de 3 (três) horas e peso de até 1,5 kg. Possui 1 GB (um gigabyte) de memória RAM e armazenamento de 8 GB (oito gigabytes). Também é equipado para acesso a rede sem fio e conexão à *Internet*. Tem desenho exclusivo de modo a garantir maior segurança aos estudantes e também maior resistência a impactos e quedas, reduzindo assim a possibilidade de danos do equipamento. Os *softwares* e aplicativos embarcados nos equipamentos são *softwares* livre.

4.2 PROJETO UCA NO ESTADO DE MATO GROSSO

O projeto UCA foi implantado em Mato Grosso em 2010, na segunda fase do programa, pela Coordenadoria de Formação em Tecnologia Educacional com apoio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), inicialmente em (09) nove municípios mato-grossenses: Arenápolis, Diamantino, Barra do Garças, Jangada e Várzea Grande, em escolas pertencentes a rede estadual de ensino, e Água Boa, Cuiabá, Jaciara e Santa Carmen, na rede municipal.

Diante dessas novas possibilidades e mudanças que a introdução desse tipo de uso das TIC pode provocar na educação, tanto em relação aos aspectos de infraestrutura quanto relacionados as práticas pedagógicas, torna-se relevante investigar o assunto.

Nesse sentido algumas perguntas nos parecem pertinentes: Como está sendo desenvolvido o trabalho em sala de aula apoiado nesses *laptops* educacionais? Quais são as reais contribuições desse recurso tecnológico para a prática de ensino-aprendizagem nas escolas públicas? O uso irrestrito do *laptop* no ambiente escolar contribui para eventos de letramento aos alunos inseridos no projeto UCA?

Com intuito de buscar respostas para essas questões problemas propomos um projeto de pesquisa, que atualmente encontra-se em andamento, cujo objetivo de forma geral será analisar possibilidades dos recursos tecnológicos desse programa – *laptops* – como auxílio no trabalho didático pedagógico, bem como, identificar possíveis contribuições que evidenciem que essa ferramenta possa ser inserida no cotidiano escolar público.

Essa investigação se caracteriza por um estudo de caso, sendo sujeitos da pesquisa alunos e professores de 01 (uma) escola, no estado de Mato Grosso, onde serão coletados os dados em busca dos indícios do foco proposto.

Acreditamos que no desenvolvimento desta pesquisa e na apresentação das práticas do trabalho realizado na escola as questões por nós pontuadas serão respondidas, e possamos identificar possíveis contribuições do uso do computador no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi exposto, torna-se dispensável dizer que o uso da informática na educação pode contribuir em vários aspectos positivos, tanto para o ensino como para a aprendizagem.

Entretanto, não queremos finalizar esse trabalho dizendo que a tecnologia eletrônica e digital será a redentora da educação, pois dela não se “pode esperar milagres”, como diz Mercado (2002) a simples presença de aparatos tecnológicos na escola não é por si só, garantia de mudanças na forma de ensinar e tão pouco de aprender, pois se ensinar dependesse só de tecnologias, “já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo” (Moran, 2000, p.12).

Mas acreditamos que diante da sociedade atual torna-se imprescindível promover discussões e pesquisas acerca do processo de Alfabetização e das concepções de ensino utilizadas em sala de aula consideradas “conservadoras” diante do novo paradigma informacional ou de um novo fenômeno social provocado pelo avanço tecnológico em todas as áreas.

Esperamos que através do resultado de nossa pesquisa, cujos dados serão colhidos em um dos experimentos do projeto UCA, no estado de Mato Grosso, conforme já mencionado, possamos demonstrar que o uso do computador em sala de

aula pode-se configurar como um importante recurso diante da necessidade que surge de a escola incluir digitalmente os alunos, bem como, na possibilidade de inovação didático-pedagógica que tanto se espera da educação diante de uma sociedade tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia Morosov. **Novas Tecnologias e formação de professores:** um intento de compreensão. Texto apresentado na 22ª Reunião da ANPED na Seção Especial: Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: mudança no trabalho, desafios para a educação e para a formação dos educadores, 1999.

BONILLA, M. Helena Silveira. **Políticas de Educação e Informática**, 2000. Disponível em: <WWW.faced.ufba.br/~bonilla/políticas.html.> Acesso em: 30/03/2012. Educação e Seleção.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência.** O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org). **Novas tecnologias na educação:** reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

SOARES, Suely Galli. **Educação e comunicação:** o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento:** Um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

STAKE, R. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educativa.** *Educação e Seleção*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n7, jan/jun. 1983.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação:** novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Érica, 2008.

TOSCHI, Mirza Seabra (Org.). **Leitura na tela** – da mesmice à inovação. 1. ed. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino.** In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e Letramento:** conceitos e relações. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

<http://www.inclusaodigital.gov.br/inclusao/outros-programas>

<http://www.uca.gov.br>

ESTADO DE DESASSOSSEGO: INSTRUÇÃO E FUNCIONALIZAÇÃO *VERSUS* FORMAÇÃO

Jorge Olímpio Bento¹

Ninguém é tão ignorante que não tenha algo a ensinar.

Ninguém é tão sábio que não tenha algo a aprender.

Blaise Pascal, 1623-1662

A concórdia não é uniformidade de opiniões, mas concordância de vontades.

S. Tomás de Aquino, 1225-1274

Introdução e motivações

Goethe (1749-1832) proclamou de maneira enfática: a *'coisa'* ou causa principal e mais nobre de que se ocupa o homem (a civilização e todas as suas instituições) é a *'forma'* humana! Esta inclui tanto a arquitetura externa do corpo, dos atos, comportamentos e gestos, das palavras e atitudes, como a interna, da alma, da consciência e da vontade, das emoções, dos ideais, das normas e valores.

Wilhelm von Humboldt (1767-1835) disse o mesmo, de modo inequívoco: o destino do homem é *'formar-se'*; é revestir-se de formas sempre novas e superiores que transcendam as originais e antigas, insuficientes ou gastas e abandonadas nas margens do caminho.

Em concordância com esse entendimento, Humboldt elaborou o conceito de *'formação'* e estabeleceu princípios norteadores da estrutura e orientação da Universidade moderna, visando aprimorá-la e colocá-la ao serviço daquele desígnio. Vivemos para nos *'formarmos'*. Durante toda a nossa vida somos obrigados a aprender e descobrir, a transpor fronteiras e limites, isto é, a estar em permanente viagem, a perseguir o objetivo da nossa sempre imperfeita e inconclusa *'formação'*.

¹ Professor Catedrático e Diretor da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Eis o que nos move aqui e agora, iluminados por este postulado de Marcel Proust (1871-1922): *A viagem da descoberta consiste não em achar novas paisagens, mas em ver com novos olhos.*

George Steiner mostra-nos como esta viagem tem dificuldade em levar à meta almejada. Não é nada fácil a ciência, a tecnologia, o conhecimento, a arte, as letras, a música humanizarem-nos num grau satisfatório e necessário. Somos *'fronteiriços'* entre a animalidade e a humanidade, sendo mais ágil a primeira instalar-se na segunda do que esta naquela. Contrariando Sócrates (469-399 a.C.), não basta conhecer; para alcançar uma melhor humanidade é preciso que o conhecimento se case em comunhão de bens com o compromisso e a responsabilidade social pelos outros. Para tanto faltam-nos uma cultura e uma pedagogia do desassombro, da inquietude, da sensibilidade e da pulsão altruísta.

A perplexidade aviva em nós vários heterónimos; damos mais expressão a um do que aos outros, consoante os ditames e vínculos que nos atam às circunstâncias. Ao meu caso aplica-se que nem uma luva o heterónimo Bernardo Soares (Fernando Pessoa, 1888-1935), do *Livro do Desassossego*, em face do reformismo neoliberal que se apodera da Universidade. Para onde nos leva a onda *'reformista'* em curso? Quem trava a besta e as suas mostrengas fauces?

O desassossego vem-me da advertência de Platão (427-347 a.C.): *A punição que os bons sofrem, quando se recusam a agir, é viver sob o governo dos maus.* Adensa-se com a de Tucídides (460-396 a.C.): *O mal não deve ser imputado apenas àqueles que o praticam, mas também àqueles que poderiam tê-lo evitado e não o fizeram.* Não menos com a constatação de Victor Hugo (1802-1885): *Quem poupa o lobo mata a ovelha; sem esquecer estoutro: A traição trai o traidor.* E provém igualmente da insatisfação resultante da convicção da incapacidade pessoal de não conseguir ganhar um combate do qual não posso, nem consigo arredar pé.

Neste matagal de cerração, desalento e pasmo necessitamos da luz das palavras; de palavras carregadas da luz da revelação. Elas não resolvem os problemas, mas criam e avivam a consciência acerca deles e dos mandamentos que nos obrigam. Como diz Ronaldo Monte, *talvez por ter sido criada primeiro, a luz mantém o privilégio de mostrar ou esconder o mundo (...). Só as cores e as formas criadas pela luz fornecem a verdadeira dimensão das coisas. Sem a luz, sem os objetos criados pela luz, o homem*

*está condenado ao incógnito de suas entranhas. Talvez por isso os cegos nos despertem tanta pena.*²

Precisamos de palavras criadoras e fortalecedoras da coragem da liberdade. Para não cairmos fora do quadro balizado por Jules Renard (1864-1910): *O homem livre é aquele que não receia ir até ao fim da sua razão*. Para merecermos, honrarmos, aumentarmos e transmitirmos o património recebido dos nossos antecessores. E para expandirmos o Ser Humano, como definiu Antero de Quental (1842-1891).

‘Libertas perfundet omnia luce – a liberdade ilumina todas as coisas’ foi e deve continuar a ser o lema básico da Universidade. Todavia, alerta Miguel Zabalza, “à medida que a burocracia tem assumido os processos, à medida que se tem vindo a definir um discurso do politicamente correto e penalizado os desvios do mesmo, à medida que os professores se têm limitado a cumprir as suas obrigações, a Universidade tem deixado de ser um espaço de debate e de criação. E isto provocou, salvas raras exceções, que o impulso para a transformação social, para a renovação intelectual e para a criação artística e técnica, não se encontra hoje na Universidade, mas em outros contextos sociais. Necessitamos recuperar mais o protagonismo social das Universidades, mais compromisso com o desenvolvimento cultural e social das Comunidades.”³

Peço-lhes, persistentes caminhantes e marinheiros da Lusofonia, que sejam meus cúmplices no olhar que vou lançar.

Ameaças e transformações em curso

Um olhar minimamente desperto para o território universitário permite reconhecer de pronto que está nele moribundo quer o princípio valorado por Humboldt: *Primado da verdade sobre a utilidade*, quer o que se exhibe na frontaria da Universidade de Heidelberg: *Ao espírito vivo*. Em seu lugar salta-nos aos olhos o seguinte:

² Ronaldo Monte, *Memória do Fogo*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2006.

³ Miguel A. Zabalza, Programa do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária, p. 5, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 24-27 junho 2012.

- Subjugação da Universidade aos interesses ultraliberais e à lógica do mercado, acarretando perda de autonomia, burocratização, pauperização, proletarização e resignação dos docentes;
- Substituição da *'formação'* por instrução;
- Abandono da visão humanista e da reflexão filosófica;
- Destruição do modelo de Universidade estabelecido por Wilhelm von Humboldt;
- Ataque à erudição, ao pensamento e à razão;
- Degradação dos títulos e graus acadêmicos, numa íntima ligação com o Processo de Bolonha.

Certamente é desejável que a Universidade não seja sempre igual, que nunca se dê por concluída e satisfeita, que se coloque continuamente desafios e metas, visando uma forma nova e superior. Em igual medida é desejável que não se acomode – e, muito menos, perca neste tempo! Que não se vergue às forças que visam decretar o fim da sua missão humanista!

Para tanto é desejável também que, nesta hora e antes de tudo, a Universidade reflita acerca da sua missão, daquilo que já é e do mais que quer ser, das 'coisas' intangíveis e da medida dos valores humanos e universais em que se revê. Que, em primeiro lugar, fale dos fins que a determinam, da vocação e incumbência que lhe toca cumprir, dos quadros que visa formar.

Edifícios, laboratórios, acervos bibliográficos etc. são importantes, mas são fugazes, não duram para sempre. Duradoira é a herança recebida e que deve ser reforçada, reavivada e transmitida: o apego a princípios e valores, ao saber e à racionalidade, à reflexão e ao debate, ao uso do pensamento e da razão, ao cultivo da liberdade e da ética, à rejeição do fácil e falso, das ideias feitas, das ideologias, dos *slogans* e das palavras de ordem, da manipulação e alienação, do populismo e demagogia.

Não é admissível conceber a Universidade à margem do tempo, isolada e referenciada a si mesma, indiferente à sociedade, aos seus problemas e necessidades. Mas é, do mesmo modo, inaceitável domesticá-la e subordiná-la às corporações e aos interesses que tomaram conta do mundo. Ela deve ser pensada à luz da excelência

académica e da relevância social enquanto instituição com elevado sentido de performance em todos os seus domínios e fins, ao serviço das causas da Humanidade.

A ênfase renovadora deve cuidar de aumentar o prestígio da tradição e da herança secular e não contribuir para o destruir e sepultar. A Universidade tem uma longa história de farol da liberdade, ocupada e incumbida de clarear caminhos; não será agora que vai capitular e tornar-se cúmplice da escuridão e da passividade.

O espírito científico e o cerne da formação universitária residem precisamente na recusa de atitudes de conformismo e deixa-andar. Manifestam-se na audácia de querer construir ofensivamente o porvir, de não ficar à espera que ele aconteça e seja oferecido ou imposto. Na vontade de intervir e participar responsabilmente na feitura da realidade, de não aceitar o determinismo, de incluir a liberdade das opções e decisões no elenco da complexidade de fatores determinantes da configuração do devir.

Em síntese, impõe-se reafirmar o comprometimento ético e cultural da Universidade com a sociedade, no sentido lato que este termo encerra. Isto manda enfatizar e pontuar o seguinte:

- Fidelidade ao princípio da responsabilidade e assunção de protagonismo axiológico. O mesmo é dizer que a Universidade não é somente uma instituição para estudantes, para os dotar e potenciar com conhecimentos científicos. Tem que os *'formar'* com o saber humano, científico, cultural, ético.
- Não é curial que a Universidade se enclausure nela e viva da renúncia ao mundo. Mas não é defensável *'reformatar'* as universidades para as sujeitar a fins espúrios. Devem, sim, ser melhor estruturadas como centros comprometidos com as causas primeiras e cimeiras da sociedade e Humanidade.

Noção da *'formação'* oficialmente adotada

A toda a hora é reafirmada a *'formação de excelência'* como uma das dimensões centrais e constitutivas da missão da Universidade. Como se os dois tradicionais emblemas continuassem intocáveis e a ser caros à Universidade!

Mas... será mesmo assim? Não estaremos, como noutros domínios, perante mais uma proclamação desmentida pelos factos? A aspiração de *'formar'* não estará a ser soterrada pela tentação de *'funcionalizar'*?

O conceito de *'excelência'* tem atravessado os tempos, mantendo e exaltando o sentido com que era preenchido na Antiguidade Clássica: a prestação culminante ou exponencial da *'arété'* ou arte unificadora do saber, da técnica, da ética, da estética, da virtude, da magnificência e excelsitude. Estas noções são expressões e representações da missão que anelamos para a Universidade e para as suas Escolas. Por isso mesmo somos obrigados a olhar para o terreno de plantio da *'formação'*, arado e cultivado na presente conjuntura da Universidade e do contexto que a inclui e condiciona.

Que conceito de *'formação'* está a ser adotado na Universidade, no lugar do que foi formulado por Wilhelm von Humboldt?

Até um míope consegue enxergar sem óculos a preceito! O lema *'time is money'* invadiu o ensino superior. As universidades estão sendo, pouco a pouco, estruturadas como fábricas de velocidade acelerada, para produzirem ninhadas de quadros, diplomados o mais rapidamente possível. Transformam-se em *escolas-turbo* e os estudantes em *sprinters*.

Aos estudantes é transmitido o volume de conhecimento e a *'cultura'* (!) convenientes para a *'ordem'* mercadológica vigente e dominante e não para a sua formação humana. É abandonado tudo quanto tem objetivos para além do dinheiro e lucro e requer muito tempo.

Ao invés, a referência da *'Formação'*, como bem pessoal e público, não é o mercado; são a pessoa e a sociedade. Esta última requer indivíduos *'bem formados'* nas várias dimensões e implicações da profissão e cidadania. A orientação pelo produto e a obsessão de controlo e de planeamento conduzem a um empobrecimento e desumanização, a uma *meia-formação* ou *formação hemiplégica*, colocando em perigo a sua finalidade primeira: a autonomia, autodeterminação e emancipação do sujeito e o uso da razão (bitolas cimeiras, formuladas por Kant e outros Iluministas).

Vivemos numa *'dieta de formação'*. Impera uma *'formação bulimista'*, reflexo de uma sociedade inconstante e volátil e de um tempo mesquinho, marcado pelo monolitismo, pela palidez e paralisia do pensamento, pela inépcia ou limitação de questionar a realidade e os poderes, de exercer e exercitar a consciência crítica, de ver e apreciar o Outro, o diverso ou o diferente não como estranho mas como familiar, de lobrigar os contornos e os pormenores. Enfim, não se respira o espírito da liberdade.

A Universidade deveria e poderia ser, no geral e no particular, o local ideal de florescimento e frutificação do *'Humanismo secular'*, fundado no uso da razão crítica, na busca de respostas para as questões humanas mais importantes e prementes.

Porém ela não está a cumprir tal missão. Parece ter como infrene paixão a submissão às três pragas, que Friedrich Nietzsche (1844-1900) tanto deplorava na sua época: *Moment* (momento), *Meinungen* (opiniões) e *Moden* (modas). Vagueia ao sabor delas. Entregou-se a uma litania sintonizada com os cânones, cantatas e receitas da agenda ultraliberal e da sua radical 'doutrina do choque'. Afina pelo diapasão das sofisticadas estratégias de comunicação de massas que modelam as mentes e preparam as pessoas para aceitar passivamente o que lhes é imposto. E está a converter-se num mero *centro contabilístico*, numa *empresa econometrista* (sendo mais exato, hipermercado) de formas provisórias do *hic et nunc*, de créditos e saberes(?!) efêmeros, contáveis e momentâneos e, por isso, facilmente descartáveis, desmerecedores das aulas e do estudo do livro.

Na avaliação de Edgar Morin, a Universidade está a sofrer uma *pressão superadaptativa que força a conformar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas, administrativas do momento, a se conformar aos últimos métodos, às últimas receitas no mercado, a reduzir o ensino geral, a marginalizar a cultura humanista. Ora, sempre na vida e na história, a superadaptação a condições dadas foi, não signo de vitalidade, mas anúncio de senilidade e morte, pela perda da substância inventiva e criadora.*⁴

Em suma, a Universidade parece desinteressar-se de querer ser um habitat propício ao plantio e cultivo de utopias iconoclastas, do cultural e humanisticamente sólido e duradouro, do esteticamente belo e sublime, do eticamente edificante e irrepreensível.

Subvertida pelo enviesamento da análise dominante ou exclusivamente económica, a 'sabedoria' oficial instalada só retém da vida humana o que não vale a pena ser vivido.

⁴ Edgar Morin, *Por uma reforma da Universidade e do pensamento*, conferência proferida no Fórum Fronteiras do Pensamento, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, em 08.08.2011.

Deste modo a Universidade é coadjuvante na instauração da *'idade das multidões'*, prenunciada por Gustave Le Bon (1841-1931), interpretando *multidão como o ambiente social no qual a individualidade, definida por sua vez como capacidade de julgamento racional, é obliterada. O reino da multidão é o fim da civilização, pois toda civilização deve se basear em forças morais, garantindo um impulso rumo à autoperfeição e a uma vida sob a razão.*⁵

Mais, atendendo às medidas e factos da sua orientação concreta, a Universidade parece devotar pouco interesse à formação de identidades e individualidades. Finge ignorar que elas não se herdaram; têm que ser criadas como obra do caráter, do seu labor e das suas escolhas entre as oportunidades oferecidas pelo destino ou acaso.

O conjunto contribui para a produção em série de *mentalidades infantilizadas e minorizadas, de subjetividades abstratas, frágeis, desenraizadas, desprovidas e vazias de conteúdo substancial e simbólico, 'educadas' para uma vasta abundância de fantasia (todos poderão ser - e ter a rodos - o que quiserem: astros e estrelas cintilantes como artistas ou empresários ou inovadores ou investigadores etc. com sucesso pleno e garantido), à mercê da manipulação sem escrúpulos.*

Deste rápido sobrevoo decorrem *perguntas inquietantes:*

Que tipo de formação almejamos para a jovem geração? Que projeções e modelos de Homem temos em mente? Renunciamos à formação de pessoas moralmente responsáveis? Conformamo-nos ao rebaixamento das Universidades a Escolas Técnicas e ou Profissionais? A formação em vigor revê-se na *personalização* ou na *reificação*? Dedicar-se à qualificação de pessoas ou à degradação destas a coisas?⁶ A voz da lucidez, da decência, deontologia e da ética manda dizer que a retórica (!) em alta substitui a formação por instrução; pior ainda, por má instrução.

⁵ Zigmunt Bauman, *Legisladores e Intérpretes*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2010. Bauman assinala nos membros do reino da multidão a *'fragmentação'* e a *desintegração de suas vidas numa sucessão de experiências, estímulos e palpitações fugazes, sem plano ou desígnio; a notável falta de qualquer capacidade para realizar um esforço ou autosacrifício intencional de longo prazo em nome de um projeto meritório.*

⁶ *Ser uma coisa é não significar nada / Ser uma coisa é não ser suscetível de interpretação* (Alberto Caeiro, heterónimo de Fernando Pessoa).

Alastra a todo o mundo uma *ideologia da 'formação'*, vinculada quase exclusivamente a um *entendimento utilitarista*, interpretada à luz dos padrões e necessidades do mercado e da putativa empregabilidade. Inspira-se na moda dos concursos televisivos, na banalidade dos conhecimentos e na perversidade da habitação à eliminação e exclusão que eles disseminam. Ignora que a formação integral do ser humano é muito mais do que a aquisição de saberes e competências técnicas para o desempenho de funções laborais. A pessoa não é apenas um *'recurso'* humano.

Em resumo, essa ideologia acarreta indelevelmente:

- Esvaziamento do cerne humanista e iluminista da formação;
- Animosidade contra a espiritualidade e erudição;
- Aprisionamento e imbecilização da mente.

Com efeito a *'Formação'* subentende a capacidade ou competência para diferenciar, distinguir, qualificar, valorar as coisas e os factos. Enquanto a *'instrução'* significa ver tudo igual, como um alcoólico a quem todas as bebidas sabem ao mesmo, conquanto tenham álcool.

A instrução oficial e oficiosamente defendida e instituída é um arremedo de *'formação'*, eivado de *'anorexia ética e moral'*, de indiferença ética, de unilateralidade no pensamento e ação.⁷

Ora, diz Daniel Goeudevert, a *instrução (graduação académica) sem formação leva ao conhecimento sem consciência*. Nesta conformidade, assiste razão ao teólogo suíço Hans Küng, quando afirma que estamos a viver um *período da moral perdida - ou da desmoralização ou desorganização moral*. E que urge assumir um modelo educativo voltado para a reversão da situação.⁸

Sejamos incisivos: A noção de instrução, que está sendo gradualmente inculcada, atraiçoa o conceito de *'Formação'*, porquanto visa tornar os indivíduos gordos e obesos de conhecimentos superficiais, mas não repara que eles ficam magros

⁷ Eckhard Meinberg, *Bildung in dürftiger Zeit*, DSHS Köln 2010.

⁸ A talhe de foice, é reconfortante encontrar esta divisa da Faculty of Education, Kasetsart University, Bangkok: *To educate graduate who are striven for intellectual competence and moral excellence – formar graduados que se esforcem por atingir competência intelectual e excelência moral*. Infelizmente este é um distintivo do qual nos estamos a afastar irremediavelmente.

e até esqueléticos em termos de ética, moral, consciência, sabedoria, lucidez, humanidade, inquietude e transcendência.⁹

Paradoxalmente, quando olhamos em redor, verificamos que o défice de responsabilidade civil, criminal e moral é maior do que o défice financeiro e causador deste; tende para uma desordem existencial, que convida a achar tudo *'normal'* e encolher os ombros.

Precisamos certamente de investir no progresso científico e tecnológico. Sem qualquer sombra de dúvida! Mas precisamos igualmente - ou ainda mais - de investir no progresso cívico, ético, estético, espiritual, moral e comportamental. Esta urgência é posta em evidência pela crise económica e financeira que surgiu nos EUA e se propagou à Europa. Não constitui isto um relevante assunto estratégico da Universidade? Não incumbe a esta pronunciar-se sobre o tema, assumir as suas obrigações e intervir neste campo?

O discurso oficial da instrução instila-nos uma *'lógica'* ou *mentalidade de fábrica*, apostada em impor a prevalência do *homo faber* sobre todas as outras facetas constituintes do Ser humano. Os indivíduos estão a nascer, a crescer e a ser educados como máquinas robotizadas. A espiritualidade e a erudição experimentam uma acentuada recessão.¹⁰

Com efeito a *'instrução'* própria deste tempo:

- Degrada a pessoa para capital humano;
- Favorece a obediência cega;
- Garante um certo, plausível e *'recomendável'* entontecimento no interesse da *'funcionalidade'*.

⁹ Andrew Oitke, Catedrático de Antropologia de Harvard, publicou em 2011 o livro *Mental Obesity*, utilizando este conceito para descrever o que considera ser o pior problema da sociedade moderna. *Há apenas algumas décadas, a Humanidade tomou consciência dos perigos do excesso de gordura física por uma alimentação desregrada. Está na altura de se notar que os nossos abusos no campo da informação e conhecimento estão a criar problemas tão ou mais sérios que esses (...)* A nossa sociedade está mais atafalhada de preconceitos do que de proteínas, mais intoxicada de lugares-comuns do que de hidratos de carbono. As pessoas viciaram-se em estereótipos, juízos apressados, pensamentos tacanhos, condenações precipitadas. Todos têm opinião sobre tudo, mas não conhecem nada.

¹⁰ Tomemos emprestada de Frei Bento Domingues esta contundente anotação e sopesemos bem o seu final: *O ser humano não é só Homo faber, máquina de trabalho. Precisa de tempo para a liberdade, para a festa e para a criatividade. Por desgraça (...) até as melhores instituições se podem transformar no que há de pior.* (In: Uma grande polémica da Quaresma, jornal *Público*, p. 33, 3 de abril de 2011).

Logo carecemos de uma ‘*Formação*’ contrária a este tempo para:

- Ver o mundo com outros olhos;
- Tomar decisões fundamentadas e assumir responsabilidade;
- Questionar o sentido das coisas e dos factos;
- Reforço da personalidade;
- Fomentar a empatia, solidariedade e preocupação com os outros;
- Servir de fermento da coragem para dizer **NÃO**;
- Capacitar a pessoa para estabelecer uma ordem consigo e com o mundo;
- Encorajar a exigir uma ‘*formação*’ que não alimente a indigência espiritual e que estimule o progresso intelectual e moral.¹¹

A Universidade deve retomar o entendimento da formação e investigação como um sistema de ideias vivas, representativas do nível superior de desafios, anseios e ideais próprios de cada era, como uma força espiritual, reformadora da vida coletiva e individual, oposta à arrogância e aos poderes da frivolidade, insinceridade, estupidez, mesquinhez e irracionalidade. Ela tem a incumbência de formar pessoas cultas, capazes de esclarecer os fenómenos e as coisas, de pôr a nu as diversas formas de ‘*hemiplegia espiritual e moral*’. Tem que formar quadros realmente ‘*superiores*’, que se meçam e sobreponham ao seu tempo: Ilustrados e iluminados para exceder a vulgaridade e banalidade, hermeneutas capazes de compreender a sua área e de a situar no plano da vida e no contexto sócio-cultural, à altura do seu tempo, disponíveis para exercitar a sua inteligência e para viver a partir da faculdade maravilhosa que é a de perceber a própria limitação.

Ortega y Gasset (1883-1956) disse-o de maneira primorosa: *Para andar com acerto pela selva da vida é preciso ser culto, é preciso conhecer a sua topografia, suas rotas ou ‘métodos’, ou seja, é preciso ter uma ideia do espaço e do tempo em que se vive, uma cultura atualizada. Pois bem: essa cultura, ou se recebe ou se inventa. Aquele que tiver arrojo para comprometer-se a inventá-la, ele sozinho, para fazer por si o que*

¹¹ Max Scheler (1874-1928) foi categórico: *Der Mensch ist der Nein-sagen-könnner. Er kann sogar zu seinem Leben Nein sagen - O Homem é o competente para dizer não. Ele pode até dizer não à sua vida. (Die Stellung des Menschen im Kosmos – A Posição do Homem no Cosmos).*

Na esteira do pensador alemão, José Saramago enfatizou assim a necessidade da formação da coragem para dizer NÃO: *Estou convencido de que é preciso continuar a dizer não, mesmo que se trate de uma voz pregando no deserto.*

*trinta séculos de humanidade já fizeram, será o único que terá direito de negar a necessidade de que a Universidade se encarregue antes de mais nada de ensinar cultura. Infelizmente, esse único ser que poderia, com fundamento, opor-se à minha tese seria (...) um demente.*¹²

É com a cultura, a aspiração e o enriquecimento que ela nos dá no tocante a perseguir o bem, a verdade, a beleza, a virtude, a ‘arte’, a transcendência que vamos fazendo o nosso caminho.

Sem isso, sem espiritualidade, sem ideais, utopias e referências superiores, diz Frei Bento Domingues, *o ser Humano não sabe para onde ir e não consegue sequer compreender quem seja*. Sem isso caímos no desânimo e na rendição.¹³

A vida e qualquer das suas parcelas carecem sempre de ser regidas por um poder espiritual, por um pensamento correto, por um sistema de categorias mentais que se envolva com as coisas, que contemple as coisas em ordem e a ordem das coisas.

A ausência de um pensamento clareado pelo rigor das ideias e perspectivas e pela procura da verdade priva os homens da possibilidade de viverem com dignidade e de maneira autenticamente humana; priva-os de condições para fazerem frente a todos os desafios e problemas iminentes ao plano e às pressões da vida.

Formação e liberdade são irmãs siamesas; entre elas há, óbvia e manifestamente, uma união e relação de reciprocidade. Ao desvalorizar a primeira estamos a criar um novo tipo de escravos: instruídos, mas dependentes, receosos, assustados, manipuláveis.

Logo necessitamos de uma ‘*Formação*’ que corresponda a esta imploração, de Eckhart von Hochheim (c. 1260 - c. 1327): *Deus, livrai-me de deus!* Isto é, carecemos de uma ‘*Formação*’ que nos livre dos deuses insignificantes, menores e rasteiros que este tempo venera. Que logre o que a ciência e a tecnologia não conseguem: fazer recuar o ‘desencantamento’ do mundo; preencher o vazio que conduz à busca de afirmações e certezas endurecidas, fundamentalistas, integristas, sectárias.

¹² José Ortega Y Gasset, *A Missão da Universidade*. Rio de Janeiro, Eduerj, 1999.

¹³ Frei Bento Domingues, *Diálogo com ateus?*, *Jornal Público*, p. 32, 6 de junho de 2010.

Enfim, como sustenta Eckhard Meinberg: *A formação (no seu sentido humanista) não é tudo; mas sem formação tudo é nada.*¹⁴

Desafios e reflexões irrecusáveis

Wilhelm von Humboldt, ao elaborar os alicerces e paradigmas da Universidade moderna, atribui a esta uma enorme tarefa: *às instituições científicas cabe a responsabilidade pelo enriquecimento da cultura moral da nação.*

É este um dos principais fins e pilares da formação universitária e um dos vetores dos seus protagonistas. Até porque, adverte o filósofo e escritor francês Henri-Louis Bergson (1859-1941), *o olho vê apenas o que a mente está preparada para compreender.* E o escritor brasileiro Bernardo Teixeira de Carvalho observa, por sua vez: *A gente só enxerga o que está preparada para ver.*

Parece-me, portanto, que a capacidade de descortinar e perceber não cai do céu aos trambolhões. Para conseguir pensar, tanto quanto possível, por si mesmo, com autonomia e mestria – coisa que requer muito tempo! – é preciso primeiro aprender a pensar segundo outros e com outros.

Por conseguinte isto gera desencanto ético e estético face à ‘formação’ minúscula, que se está a implantar na Universidade hodierna, cega a um mundo dominado pela obsessão da instantaneidade, pelo espetáculo do instantâneo.

A formação não pode estar vinculada às doutrinas do mercado e a uma competência profissional de visão curta e estreita. O seu fito é o de nos tornar *mais aptos para a profissão de Homem*, segundo Jean Guittou (1901-1999). Tendo em atenção o alerta de Mahatma Gandhi (1869-1948), de que *a dignidade pessoal e a honra não podem ser protegidas por outros; devem ser zeladas por cada indivíduo em particular.*¹⁵

Só progredimos, se nos ‘formarmos’ por dentro, se tomarmos como norma de conduta a justiça, verticalidade e retidão, a nobreza, a lhaneza e humildade nas

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ *O caminho da salvação (...) é o da humanização. Só humanizando-nos, sendo cada vez mais profundamente humanos, podemos corrigir este mundo, aliviar o sofrimento humano, dar esperança às pessoas, estar perto de quem sofre.* (José Maria Castillo, Entrevista ao jornal *Público P2*, p.4-6, 03.01.2012).

avaliações, nos procedimentos e relacionamentos; se nos carregarmos de convicções e deveres.

'Formar', segundo o sociólogo Alain Touraine, é preparar *indivíduos dissidentes*, que estranham e inquirem a sua cultura ideológica e buscam a transformação reflexiva das relações.

Meçamo-nos de alto-a-baixo, olhemo-nos por dentro e por fora e deixemos que a voz da consciência, da ética e estética, da excelência e da excelsitude, da magnificência e da virtude nos interroge. Estamos a formar os estudantes como pessoas para a *liberdade* e para a *dignidade e felicidade*, enquanto condição humana?

Não andamos a formar, como disse Max Weber (1864-1920), *especialistas sem espírito, sensualistas sem coração?!*

Universidades e escolas, diz-se à boca cheia e com toda a desfaçatez (como se disso dependesse a salvação do mundo e a erradicação das calamidades que o povoam), devem servir as empresas e mercados! Para tanto cumpre-lhes 'formar' indivíduos aptos para a *'competitividade'*, para o *'empreendedorismo'* e com sentido de *'pragmatismo'*. Estes são os novos deuses que exigem quadros moldados e lesto para o 'fazer' e a função da obediência e inábeis e lerdos a objetar as ordens que lhes são ditadas. São eles que mandam fazer os canudos académicos à medida exata da gula e das conveniências dos suseranos que tudo decretam neste período de foguetório e fascínio ultraliberal e de sonolência e retração humanista!

Quando na boca e na escrita dos *'reformistas'* se ouve e lê a palavra *'pragmatismo'* (com conotação de *'utilitarismo'*), é certo e sabido que ela se integra num discurso que vai contra os princípios e é desculpa para fazer algo inferior ao correto.

O despautério manda abjurar a crença na missão, no conceito e no estatuto da Universidade e dos académicos, erguidos por Wilhelm Humboldt. É proibido invocar o Humanismo e Iluminismo e a urgência da sua atualização; optar pelo Homem, pela ética da compaixão e generosidade, pela paixão pela liberdade, pela convicção de que o ideal, o impossível e o intangível valem sempre, mas sempre, a pena, pela Palavra nunca esgotada e jamais suficiente, pelas causas, memórias e sentimentos perenes. A

boca tem que abster-se de criticar o relativismo pós-moderno e o seu papel tóxico e dissolvente de princípios e valores.¹⁶

Poderá parecer estranho, mas Bento XVI incita-nos a ir na contramão do discurso oficial e oficioso: *Às vezes pensa-se que a missão dum professor universitário seja hoje, exclusivamente, a de formar profissionais competentes e eficientes que satisfaçam as exigências laborais de cada período concreto. Diz-se também que a única coisa que se deve privilegiar, na presente conjuntura, é a capacitação meramente técnica. Sem dúvida, prospera na atualidade esta visão utilitarista da educação mesmo universitária, difundida especialmente a partir de âmbitos extrauniversitários. Contudo vós que vivestes como eu a Universidade e que a viveis agora como docentes, sentis certamente o anseio de algo mais elevado que corresponda a todas as dimensões que constituem o homem. Como se sabe, quando a mera utilidade e o pragmatismo imediato se erigem como critério principal, os danos podem ser dramáticos: desde os abusos duma ciência que não reconhece limites para além de si mesma, até ao totalitarismo político que se reanima facilmente quando é eliminada toda a referência superior ao mero cálculo de poder. Ao invés, a genuína ideia de universidade é que nos preserva precisamente desta visão reducionista e distorcida do humano. Com efeito, a universidade foi, e deve continuar sendo, a casa onde se busca a verdade própria da pessoa humana.*¹⁷

A Universidade parece dormente e não se dar ao cuidado das funestas consequências de andar a ‘formar’ papagaios e tagarelas do ‘pensamento único’ dos mandarins e mandaretas neoliberais. É sua obrigação apostar numa Formação que habilite a questionar a orientação absurda do presente e faça surgir um novo olhar sobre o mundo e o Ser humano, tal como adverte Frei Bento Domingues: *Se a crise financeira e económica de consequências globais não for aproveitada para questionar e alterar a orientação absurda da nossa civilização, se não fizer surgir um novo olhar*

¹⁶ Atente-se neste excerto das Propostas do Serviço Nacional da Pastoral do Ensino Superior, Fátima, 27 de março de 2012: *Reiteramos a necessidade de não excluir do ensino a dimensão humana, ética e axiológica, porque corre-se o risco de um ensino exclusivamente técnico, perdendo a força ontológica do próprio ensino - ser superior no sentido crítico, intelectual e espiritual.*

¹⁷ Bento XVI, Encontro com Jovens Professores Universitários, Madrid, 19 de agosto de 2011.

sobre o mundo e o ser humano, se não levar a um novo caminho, só resta continuar de alienação em alienação, na rota da autodestruição.¹⁸

Sejamos rigorosos no emprego de termos e conceitos! ‘Formar’ não é condicionar ou formatar. É - repetindo o que foi dito atrás - reavivar, melhorar, consolidar, aumentar e transmitir a herança recebida: o apego a princípios e valores, ao saber e à racionalidade, à reflexão, ao debate e uso do pensamento, ao cultivo da liberdade, da justiça, da decência e da ética, ao avanço do bem comum, da solidariedade e do direito a uma vida digna em todas as idades, à avaliação e reconhecimento do mérito, à rejeição do fácil e falso, das ideias feitas, da manipulação e alienação, do populismo e demagogia.

Não, não estou a colocar a fasquia num plano demasiado elevado, a tender para a utopia. Estou a cingir-me ao patamar das necessidades da nossa Humanidade, acicatado pela apurada visão de Michelangelo Buonarroti (1475-1564): *O nosso maior risco não é que as nossas aspirações sejam demasiado altas e não as consigamos concretizar, mas que sejam demasiado baixas e as alcancemos.*

O monturo de imoralidade, injustiça, desigualdade, miséria e fome, de manipulação, mentira, fraude, especulação, corrupção e barbárie, de atropelo e ausência de contemporaneidade, que se ergue em nosso redor, apela a uma ‘Formação’ que nos torne mais parecidos com marcos e utopias humanistas; apostada em restabelecer e alargar os círculos da pulsão altruísta, em diminuir as bandas da ignorância moral e do egoísmo.

Isto requer, entre outros aspetos, várias próteses, nomeadamente: uma rutura com o relativismo pós-moderno, um inconformismo intelectual com o *status quo* das ‘verdades’ mediática e massivamente propaladas, um sonhar grande para avançar muito além do senso comum, uma busca constante do aprimoramento da palavra - como senha e signo da ação - e uma atitude investigativa fundamentada em sinceridade.

Não é novidade para ninguém que a comunicação social deforma a realidade, reduzindo o atual ao instantâneo e este ao retumbante e gerador de polémica. O substantivo e duradouro vê-se relegado para segundo plano ou até esquecido, surgindo

¹⁸ Frei Bento Domingues, jornal Público, 11 de janeiro de 2009.

no seu lugar o superficial e efêmero. A tal ponto que a imagem do mundo surge quase sempre distorcida e invertida, de cabeça para baixo.

É, portanto, questão de vida ou morte – escreveu Ortega y Gasset – *retificar uma situação tão ridícula*. Para isso as instituições de formação e investigação têm de intervir na atualidade, tratando os grandes temas em vigor a partir do seu próprio ponto de vista: cultural, científico, acadêmico e profissional. Procurando impor-se como um poder espiritual superior e reformador que represente a serenidade diante do frenesi, a austeridade e o rigor diante da frivolidade e da franca estupidez. Não que se arroguem a pretensão de ser modelo do mundo ou de possuir a explicação para tudo, mas querem e podem participar na tarefa de o explicar e de lhe traçar um rumo. Como diz Manuel Alegre, *é indispensável resistir à ditadura do imediato e do mediático*.

As instituições e axiologias que atravessam o tempo, fazem história e nesta ganham assento e respeito não são obra da pequenez e estrabismo dos vendilhões do tempo; são, sim, expressão da grandeza de sonhadores que as idealizam e instituem, visando criar, acrescentar e prolongar o legado cultural da Humanidade.

Não se defende nem intenta fazer regressar o passado ou carpir lágrimas por ele; porém é necessário cavar e construir outro presente. Para tanto é imperiosa uma *remissão discursiva e prática* de ideais e normas cívicas, éticas e estéticas que balizem a evolução do mundo e dos sujeitos e restrinjam o mais possível a sua *'dominação técnica'*, mercantilista e contabilística.

Em suma, sejamos cultores de uma *'Formação'* que instale em horizontes e patamares de excelência, com reptos para a realidade. E que enraíze o apreço por causas supratemporais, inacabadas e permanentes:

- Necessidade de uma *revolução axiológica*;
- Necessidade da *assunção e da projeção de noções e conceitos do Homem*, assim como das abordagens e usos da sua vida;
- Necessidade de uma *investida ética* voltada para a compaixão ou paixão pela Humanidade e pelos outros, avessa à hipocrisia da caridade, da humilhação e do estigma;

- Necessidade de *superação e transcendência*, de abertura e disponibilidade para a admiração, a altura, a contemplação, a espiritualidade, a *'arte'*, a criação, a estética, a excelência, a *'performance'*, o encantamento, o empolgamento, o espanto, o ilimitado, o divino, o integral, o sagrado, o ideal, o supramundano, o sublime, o *'inútil'* e os *'inutensílios'*.

Estas tarefas colocam-nos o irrecusável dever de enfrentar os apologistas de um mercado desumanizado que porfiam em apoucar e perverter a Universidade, transformando paradigmas em *paradogmas* e substituindo a razão pela teologia e a lucidez pela aberração.

Entreguemo-nos, pois, em todas as áreas do conhecimento, da reflexão e atuação, a reconstituir o Humanismo, para preencher o hiato deixado pelo seu definhamento e abatimento. Com destemor e ousadia.

Viver é desenhar sem borracha, avisa o humorista Millôr Fernandes (1923-2012). É ainda ele que nos encoraja:

Nunca tive medo, gente

Se onde há perigo

Alguém vai na minha frente.

Na nossa frente e acima de nós vão as estrelas dos princípios e valores. Com essa companhia, havemos de ter medo do quê?

Não olvidemos que a *ambrosia* era o alimento dos deuses e a *liberdade* é o sustento do Ser humano. Os homens livres não têm a consciência à venda, nem a boca afeita à mordação. Estão vivos e sabem, como o imperador romano Júlio César (101-44 a.C.), que *os cobardes morrem muitas vezes antes de morrerem de facto*.

João Guimarães Rosa espicaça-nos do mesmo jeito: *O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem*.

Saudade do futuro

Ao encerrar a minha intervenção, tenho consciência acordada das suas falhas e debilidades. Serve-me de alívio a lúcida anotação de Fernando Pessoa: *Não há síntese perfeita, porque não há análise perfeita. É por isso que os criminosos, como de há muito se diz, esquecem sempre qualquer detalhe no plano ou prática do seu crime*.

Contrariando o que seria expectável, de pouco me valeu a experiência. Afinal, mais uma vez se confirma a justeza da definição de Oscar Wilde (1854-1900): *Experiência é o nome que toda a gente dá aos seus erros.*

Muitas das considerações, com que abusei da vossa paciência, contêm juízos críticos, severos e alguns de total discordância em relação aos rumos axiais atualmente imprimidos à Universidade e organização social. Claro que isto me penaliza, por não ser fontela de ufania e, muito menos, de satisfação. Mas, querendo Ser Humano, estou intimado a apurar o horror pelo *'gorduroso odor do estábulo'* (Nietzsche), a fugir e desalinhar, a sete pés, da irracionalidade do bando e rebanho.

Somos seres de fuga, buscando e seguindo por linhas de ação e liberdade. Para escapar à captura pelas mais ardilosas e venais formas da escravidão e sujeição, temos que observar a máxima de Martin Luther King, Jr. (1929-1968): *A verdadeira medida de um homem não se vê na forma como se comporta em momentos de conforto e conveniência, mas como se mantém em tempos de controvérsia e desafio.*

A grande deusa lusíada, disse Teixeira de Pascoaes (1877-1952), é a saudade, não do pretérito, mas sim do futuro que é a *aurora do passado*. A saudade é a ausência dolorosa do porvir, do que virá e será, do distante e ausente que se quer próximo e presente.

Que fará da utopia da Formação Humana o grande escultor que é o tempo? É essa saudade do incerto que me afoga, aqui e agora, no rio caudaloso da despedida e melancolia, de uma tristeza preñe de leveza. Abramos o *Livro do Desassossego* para ler que *há barcos para muitos portos, mas nenhum para a vida não doer.*

Somos todos daqui. Somos de todo o mundo. Somos muitos. Somos um só. Congregamos, configuramos e expressamos todos os heterónimos do génio de Fernando Pessoa. A nossa obra é símbolo do Homem Universal.

É essa hercúlea empreitada que devemos renovar; é dela que nos devemos enamorar. E isto pede correspondência nas determinações e ações do nosso querer.

Imitando Bill Clinton, Philip G. Altbach, renomado especialista do ensino superior, proclamou: *It's the faculty, stupid!* São a qualidade, a alma, a paixão e a emoção dos professores que fazem a diferença na formação dos estudantes. Ora a

grandeza da alma, da paixão e da emoção não se mede; sente-se. Os números não servem, pois, para avaliar a proficiência e profissionalidade pedagógicas.¹⁹

Como aconselhou recentemente Amanda Goodall, temos que libertar a Universidade da insensibilidade e da insanidade dos burocratas, contabilistas e gestores que se instalaram no seu comando e matam nos docentes os genes da dedicação, motivação, inovação e criatividade.²⁰

No centro da agenda da Universidade, conclama Catharine Drew Gilpin Faust, Reitora da Universidade de Harvard, urge colocar as questões do ensino e da formação. Estou plenamente de acordo, aguilhoado por este ferrão de Bertolt Brecht (1898-1956):

Não me sinto bem de onde venho

Não me sinto bem para onde vou.

Resta-me exclamar como Fernando Pessoa (na pose de Álvaro Campos): *Talvez, acabando, comeces...*

¹⁹ Philip G. Altbach, It's the faculty, stupid!, *Times Higher Education*, 30 de abril de 2009.

²⁰ Amanda Goodall, Creative vs accounting, *Times Higher Education*, 22 de março de 2012.

A CENTENÁRIA ESCOLA PÚBLICA DE TEATRO MARTINS PENA
THE CENTENARY PUBLIC SCHOOL OF THEATRE MARTINS PENA

José Antonio Sepulveda¹

RESUMO

Esse trabalho é fruto da pesquisa desenvolvida pelo Centro de Memória da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena e teve por objetivo recuperar a memória e a história deste estabelecimento de grande importância para a cultura brasileira e para a formação profissional do ator no Brasil. Por ser essa uma instituição secular, possui uma gama variada de documentos em razoável estado de conservação, o que também justifica este trabalho. No caso específico desse texto, a memória não representa somente uma arma contra o esquecimento, mas serve principalmente como instrumento de luta pela preservação das diferentes manifestações culturais. A partir da memória resgatada da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena foi possível reconstruir todo o processo histórico que introduziu esta instituição no cenário da cultura nacional, como também reconstruir sua própria história, transmitindo assim para as próximas gerações de atores a possibilidade de um conhecimento de outro espaço/tempo.

Palavras-chave: Memória, História, Escola e Teatro.

ABSTRACT

This work is the result of research conducted by the Center for Memory of the State Technical School Theatre Martins Pena and aimed to recover the memory and history of this school of great importance to the Brazilian culture and the training of the actor in Brazil. For being such a secular institution, has a wide range of documents in a reasonable state of preservation, which justifies the existence of a Memory Center. In the specific case of this text, the memory is not only a weapon against oblivion, but serves mainly as a tool to fight for the preservation of different cultural manifestations. From memory rescued from State Technical School of Theatre Martins Pena was possible to reconstruct the whole historical process entered this institution in the setting of national culture, but also rebuild their own history, thus delivering the next generation of actors the possibility of a knowledge another space / time.

Keywords: Memory, History, School and Theatre.

¹ José Antonio Miranda Sepulveda é professor adjunto de Ciência Política e Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), formado em História e doutor em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No ano de 2008 a Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena completou cem anos de existência, tornando-se a mais antiga escola de teatro da América Latina em atividade. A sua história foi marcada por muitos percalços, e, nessa última década, esteve para fechar suas portas definitivamente.

Entretanto, a partir de agosto de 2006, a escola passou por uma grande mudança no intuito de resolver seus problemas: faltavam funcionários de limpeza, professores, salas e todo o material escolar necessário para as aulas. Na tentativa de solucionar tais problemas, o governo do Estado do Rio de Janeiro resolveu retirar a instituição da Secretaria de Cultura e colocá-la na Secretaria de Ciência e Tecnologia através do decreto nº 39.718 de 15 de agosto de 2006. Como a proposta do colégio é a formação técnica de atores, nada melhor do que transferi-la para a fundação fluminense responsável pela formação técnica dos jovens do Estado, no caso, a Fundação de Apoio a Escola Técnica (FAETEC).

Nesse novo contexto, em fevereiro de 2007, a nova direção resolveu criar um Centro de Memória na tentativa de organizar os documentos da escola para a comemoração do centenário. Este texto é o resultado de um ano de pesquisa e organização do acervo da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena. É importante ressaltar, que apesar da sua longa história, não existem muitos trabalhos escritos sobre a instituição, o que aumenta a importância deste estudo.

A Escola e sua História

A história da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena se confunde com a história da cidade do Rio de Janeiro e com a história do teatro no Brasil. O seu surgimento foi o resultado do empenho de seu fundador e primeiro diretor, Coelho Neto², durante a gestão de Francisco Marcelino de Souza Aguiar (1906 – 1909) a frente do então Distrito Federal. A escola foi criada pelo art. 19 da lei nº. 1167, de 13 de janeiro de 1908, ratificado pelo Doc. nº. 832, de 08/06/1911, e instalada no dia cinco de mês seguinte.

Nasceu sem endereço fixo, funcionou primeiramente no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, no Instituto de Educação, em uma sala emprestada na Escola Venezuela e no Teatro João Caetano. Sua instalação definitiva deu-se, finalmente, no prédio à Rua Vinte de Abril, nº. 14, tombado no Patrimônio Histórico Nacional, em terrenos desapropriados em benefício da então Escola Dramática, passando a funcionar neste endereço a partir de 18/12/1950.

A escola surgiu com o objetivo de preparar teórica e praticamente os aspirantes à profissão de ator. Com matrícula gratuita desde a sua origem, destinava um conjunto de 30 vagas para ambos os sexos. A estrutura curricular que se modificou muito pouco ao longo de sua história, foi composta pelas seguintes cadeiras: Prosódia portuguesa e elementos da estética; Arte de dizer; Arte de representar e caracterização; História e Literatura dramática; Psicologia das paixões: expressão das emoções, mímica; Cenografia e perspectiva teatral, indumentária e tecnologia; Exercício de corpo livre, atitude e esgrima. O que se verifica é que boa parte dessas disciplinas permaneceram ao longo de sua história, mudando somente os nomes e absorvendo somente as transformações no desenvolvimento de novas técnicas de interpretação.

O curioso é que esta estrutura curricular organizada nos primórdios da escola, e que se mantém até hoje, já era alvo de profundas críticas na sua origem, iniciando assim, um conjunto de contradições que marcaram, e ainda marcam, a história desta instituição. A principal contradição apontada nesse período era que o método de interpretação da escola propunha o teatro do gesto, todavia a educação corporal ocupava um lugar reduzidíssimo na matriz (ANDRADE, 1996). Além disso, a maioria dos professores era especialista na “arte de

² Coelho Neto se manteve como diretor da referida escola por vinte cinco anos.

dizer”. Ou seja, era a reafirmação de um estilo teatral que já vinha dando sinais de esgotamento desde o final do século XIX, o que certamente parecia uma escolha contraditória cuja proposta da escola era de renovação.

O Casarão

A confusão entre a história da escola e a da cidade aprofunda-se, principalmente, por conta de seu endereço. Afinal, o prédio foi edificado em 1835 e ocupado dez anos mais tarde pelo 2º Tenente do Imperial Corpo de Engenheiros José Maria da Silva Paranhos, e foi nessa casa que nasceu José Maria da Silva Paranhos Júnior, futuro Barão do Rio Branco, a 20 de abril de 1845³.

Típico sobrado urbano, de frente de rua, edificado provavelmente no final do século dezoito, onde nasceu o Barão do Rio Branco, José Maria da Silva Paranhos Filho, o grande Ministro das Relações Exteriores da Primeira República. No pavimento térreo, uma porta-cocheira localizada de banda dá acesso ao amplo saguão, onde tem nascimento a escada para o sobrado. Este (sic), o antigo andar nobre da casa, abre-se para a fachada, através de janelas rasgadas, de sacada corrida, com guarda-corpo, em toda a largura da fachada, constituído por gradil do século XIX. (TELLES, 1963, P.12)

O imóvel onde passou a se localizar a escola foi alvo de disputa entre diferentes interesses e somente a partir de um decreto municipal, de 20 de abril de 1909, revalidado em setembro de 1910, foi que houve a desapropriação do prédio e a proposta de construção no mesmo local de uma escola, que se deveria denominar *Rio Branco*. Mas somente a 11 de dezembro de 1912 é que a prefeitura do Rio de Janeiro adquiriu, definitivamente, a propriedade do imóvel indenizando sua antiga proprietária. Nesse momento, o poder público indicava a necessidade de demolição do imóvel, e seus adjacentes, para a construção da já supracitada escola, o que acabou não ocorrendo.

Foi somente em 20 de abril de 1934, através de decreto do interventor do Distrito Federal, Pedro Ernesto, que a casa onde nasceu o Barão do Rio Branco foi considerada como um monumento da cidade do Rio de Janeiro, e que ficaria sob a guarda do Centro Carioca onde seria instalada a sua sede social, o que não se confirmou devido à discordância da administração municipal posterior. Já em 1938, o recém criado SPHAN (Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) incorporava o sobrado ao seu cadastro nacional de bens imóveis tombados (SEPULVEDA, 2007).

No mesmo período em que o casarão passava por um processo de reconhecimento como espaço histórico, a escola não tinha um espaço definido, como já mencionado, e teve também vários nomes, como: Escola Dramática Municipal, Escola Coelho Neto, Escola de Teatro e Cinema e a partir de 1953, passou a ser chamada de Escola de Teatro Martins Pena. Confirmado o sítio definitivo na década de 1950, a combinação entre a escola de teatro e o sobrado do barão entrou no imaginário social do povo do Rio de Janeiro.

³ Professor, jornalista, político e autor de vários livros sobre História do Brasil, José Maria da Silva Paranhos Júnior, Barão do Rio Branco, foi um dos mais importantes e populares estadistas brasileiros, especialmente reconhecido por consolidar o prestígio do país no continente e resolver graves problemas dentro de princípios pacíficos, caros à nação brasileira. É considerado símbolo da diplomacia brasileira.

A importância da Memória

A primeira direção da escola do período FAETEC, gestão Marcelo Reis, encontrou o quadro de preservação da escola da pior forma possível, tanto da parte física quanto da parte de documentação. Apesar de a referida instituição possuir uma biblioteca bem equipada, a preservação do acervo era praticamente nula. Dessa forma, a criação do Centro de Memória não servia só para a recuperação dos documentos seculares, mas também para dar uma solução ao acervo literário, já que a biblioteca possuía aproximadamente 5000 livros, entre literatura e peças de teatro, além de uma importante videoteca.

O desafio então foi grandioso. Era necessário mobilizar toda a comunidade escolar no intuito de preservar não só a escola, mais também a sua história.

Ao lidar com os arquivos mortos de escolas, os investigadores têm sido instados a mobilizar a comunidade escolar e atentar para seus anseios. A literatura vem demonstrando a importância em associar alunos, professores e funcionários à organização e manutenção dos acervos escolares, na certeza que a perenidade dessas iniciativas repousa no seu acolhimento pelo efetivo da escola. (VIDAL, 2001, p.72)

Segundo Hussein (2004), a emergência da memória como uma das preocupações culturais e políticas centrais das sociedades ocidentais, é um dos fenômenos culturais e políticos mais surpreendentes da atualidade. Esse fenômeno caracteriza uma valorização ao passado que contrasta totalmente com o privilégio dado ao futuro, que tanto marcou as primeiras décadas da modernidade do século XX.

Assim, falar de uma escola de teatro centenária é resgatar todo um caldo cultural construído para ser referência para os atores brasileiros. Apesar da dramaturgia não ser um artefato cultural típico da sociedade capitalista, ela existe hoje dentro desta lógica e, por isso, sofre todas as influências da sociedade de massas (CANCLINI, 1996). A lógica do consumo, típico desde final do século XX, transformou os antigos cidadãos da sociedade moderna e iluminista em consumidores e esse novo paradigma reflete de maneira direta sobre a forma como está organizada a cultura em nossa sociedade (GRAMSCI, 1984). E é nesse contexto que o teatro, enquanto manifestação artística de um determinado modelo cultural, precisou e precisa se manifestar. Historicamente, o teatro tanto serviu para reforçar diferentes perspectivas sociais, como também agiu no enfrentamento das situações de opressão social e teve nesta postura a sua característica mais marcante. Dessa forma, o objetivo do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena foi a preservação da memória como foco transformador que possa incentivar práticas reflexivas aos novos atores sociais.

Vale ressaltar que a mencionada instituição sempre se beneficiou de um corpo docente de renome que projetou a escola no Brasil. A recuperação destes personagens através do arquivo institucional vem contribuindo para a valorização da autoestima de toda a comunidade escolar. Desde a inauguração da escola já fizeram parte do corpo docente: João Ribeiro, Alberto de Oliveira, José Oiticica, Fernando Magalhães, João Barbosa Dey, Cecília Meirelles, Viriato Correia, Delorges Caminha, Heloisa Maranhão, Gustavo Dória, Arlindo Rodrigues, Alexandre Trik, Fernando Pamplona, Antonio Martins, Junito de Souza Brandão, Luiza Barreto Leite, Aderbal Freire Junior, Alcione Araújo, Luiz Mendonça, Paulo José, Sergio Sanz, Edu Lobo, Denise Stocklos, Renato Icarahy, Hermes Frederico Pinho, Nelson Melin, Alberto Chicayban, Charles Kahn, Anselmo Vasconcelos, Tânia Brandão, Antonio Martins, Mona Lazar e outros.

É importante ressaltar que a instituição, por gozar de grande prestígio, teve importantes personalidades da dramaturgia brasileira exercendo a função de Diretor, entre

eles estão o fundador Coelho Neto, Renato Viana, Oduvaldo Viana, Eduardo Mateus da Fontoura, Pedro Paulo Werneck Machado, Luiz Peixoto, Carlos Lemos, Klaus Viana, Carmem Sylvia Murghel, José Wilker, Sergio Sanz, Beatriz Rezende, Anselmo Vasconcellos, Nelson Melin, Maria Tereza do Amaral, Rose Gonçalves, Mario Mendes, Laura Cândida e Marília Trindade Barboza.

Hoje, enquanto escola da FAETEC, atende a uma clientela de alunos provenientes de todas as regiões do estado do Rio de Janeiro e de outros estados da federação, em busca de um ensino de excelência. A FAETEC oferece um curso pós-médio de dois anos e meio de formação técnica de ator, com carga horária de 2.400 horas.

Além de salas de aula equipadas, possui uma recente sala de vídeo ambientada com home theatre, uma biblioteca vasta com cerca de 3.500 livros e 1.500 peças de teatro, além de literatura variada, com uma bibliotecária habilitada para o serviço de orientação para alunos e professores. O curso é dividido em cinco períodos, com aulas de segunda a sexta. Em cada final de curso há uma montagem teatral. Ao terminar, o aluno tem direito ao registro profissional fornecido pelo Ministério do Trabalho.

Além disso, o estabelecimento possui o privilégio de ter dois teatros: o teatro Luiz Peixoto, de palco italiano, construído em 1957, e o teatro de arena Armando Costa que teve a sua construção iniciada na gestão do diretor José Wilker em 1981, sendo concluída em 1985, na gestão do diretor Sergio Sanz. Em 2007, o teatro foi novamente reformado, na sua parte elétrica e cenotécnica, adaptado às novas exigências da formação técnica de ator.

Destaca-se ainda, para efeito de confirmação da excelência do curso de teatro, alguns atores que passaram pela instituição: Procópio Ferreira, Sadi Cabral, Tereza Rachel, Almir Cabral Pestana, Almério Belém, Wander Guedes, José Esteves, Marta Costa, Iremar Maciel de Brito, Loly Nunes, Claudia Freire, Jayme Periard, Denise Fraga, Paolo Pacelli, João Batista, Nilvan Santos, Claudia Provedel, Ilya São Paulo, Carlos Machado da Silva, Joana Fomm, Jefferson Correia, Anatilde de Paula Crespo, Mário Mendes, Rogério Freitas, Evandro Melo, Gil Terra, Alex Pinheiro, Claudia Jimenez, Maria Ceixa, Alexandre Braga, Luiz Antonio Pilar e outros.

Cabe ressaltar que muitos diretores, produtores, iluminadores e cenotécnicos, tiveram a oportunidade de conhecer o trabalho teatral através da ETET Martins Pena, que ministrou, e ainda ministra, cursos livres com a mesma qualidade do curso técnico e totalmente gratuito, como deve ser uma escola pública do governo do Estado do Rio de Janeiro.

Ressalto ainda, a importância da escola na valorização da chamada cultura popular, principalmente por homenagear em seu próprio nome um dos mais importantes autores populares brasileiros, Martins Pena⁴. Esse autor se caracterizou por sua veia cômica. Escreveu basicamente comédias que encontraram um ambiente receptivo que favoreceu a sua

⁴ Martins Pena nasceu no Rio de Janeiro em 5 de novembro de 1815, trabalhou como escritor e teatrólogo, e faleceu em Lisboa, Portugal, em 7 de dezembro de 1848. Órfão de pai e mãe foi criado por tutores que o estimularam à vida comercial. Concomitantemente, passou a frequentar a Academia de Belas Artes, onde estudou arquitetura, estatuária, desenho e música; simultaneamente estudava línguas, história, literatura e teatro. Faleceu de tuberculose em Lisboa em trânsito para o Brasil, fugindo do frio de Londres. Fez crítica teatral no Jornal do Comércio de 1846 a 1847. Todavia, a sua maior contribuição à literatura brasileira foi como teatrólogo. Ficou conhecido como o fundador da comédia de costumes. Desde O juiz de paz da roça, comédia em um ato, representada pela primeira vez, em 4 de outubro de 1838, no Teatro de São Pedro, até A barriga de meu tio, comédia burlesca em três atos, representada no mesmo teatro em 17 de dezembro de 1846, escreveu aproximadamente 30 peças, quase tantas obras quantos anos de idade, pois o autor tinha apenas 33 anos quando faleceu. O caráter geral de todas as suas peças é o da comédia de costumes.

popularidade na metade do século XIX. Sua obra ressalta, especialmente, o povo da roça e o povo comum das cidades. Seus personagens constituíam um retrato realista do Brasil na época, compreendia: funcionários, meirinhos, juízes, malandros, matutos, estrangeiros, falsos cultos, profissionais da intriga social, em torno de casos de família, casamentos, heranças, dotes, dívidas, festas da roça e das cidades. Assim, ele imprimiu ao teatro brasileiro o cunho nacional, apontando os rumos e a tradição a serem explorados pelos teatrólogos que se seguiriam. A sua arte cênica ainda hoje é representada com êxito.

A Documentação secular

No início da pesquisa feita no acervo da escola foi possível mapear um conjunto de documentos compostos por fichas de prontuários de alunos que frequentaram a escola nos últimos cem anos; cartazes, folder, convites, textos e debates transcritos.

O acervo foi organizado em 176 caixas-arquivos numeradas, divididas em quatro prateleiras, nas quais se encontram os seguintes documentos: ficha patrimonial, históricos escolares, histórico da escola, recorte de jornal, material de aluno e correspondências. Também foi mapeado arquivos de pastas suspensas de ferro com documentos referentes aos anos 2000 a 2005.

A primeira prateleira do arquivo foi organizada com fichas de pessoal, ofícios, guia de remessas, requisição de cópias, declarações recebidas, mapa de frequência, solicitação de material, declarações e pastas soltas.

A segunda prateleira com caderno de serviços, currículos, ofícios enviados e recebidos, guias de remessas, material da associação (extratos bancários), requisição de cópias, solicitação de material, pastas de documentos diversos, autorizações diversas, pedidos de espaço e agente de pessoal.

A terceira prateleira com documentos soltos da FUNARJ, folhas de ponto e declarações de comparecimento, pasta com documentos variados, pasta de propostas e relatórios diversos, cartazes de cursos e propagandas, autorização de saída de material, documentos de vestibular, requisição de figurino, propostas orçamentárias, correspondências e ofícios.

A quarta prateleira com material de figurino, pastas pessoais com nomeações e correspondências (material de antigos diretores e professores da casa).

Optou-se, na medida do possível, por manter a organização original do material, dando um tratamento de higienização e preservação. Em 2009, no período de mudança da gestão escolar, o acervo se encontrava na fase de organização de um banco de dados, que iria disponibilizar uma gama de informações para todos os pesquisadores interessados na história da escola de teatro e do próprio teatro brasileiro. O Centro de Memória da ETET Martins Pena acreditava que a riqueza desse acervo, possibilitaria a construção de trabalhos que iriam preencher as lacunas da história da escola, e com isso contribuir para a construção de uma instituição forte, capaz de sobreviver aos reveses da vida política brasileira, principalmente, no que se refere à vida de uma escola pública em nosso país.

Considerações finais

A partir do dia 18 de dezembro de 1950 a Escola Técnica Estadual de Teatro, à época chamada Escola de Teatro e Cinema Martins Pena, encontrou o seu sítio definitivo na rua 20 de abril, número 14, no centro do Rio de Janeiro. Este fato sela definitivamente o encontro entre a formação de atores na cidade e a casa onde nasceu o Barão do Rio Branco. História, política e cultura se entrelaçam numa rede que possibilitou o advento de uma das mais importantes referências para o teatro brasileiro. Inúmeras personalidades marcantes do cenário

cultural brasileiro passaram por esta escola, definindo padrões, criando novas formas de fazer, experimentar e viver o teatro.

Desde o início a escola proporcionou uma formação de qualidade, apesar de todas as contradições, o que foi confirmado nos mais importantes palcos do país. Grandes e ilustres nomes passaram por esta instituição, mas também milhares de desconhecidos que ajudaram a construir a história do teatro no Brasil.

Durante muitos anos o estabelecimento carregou um estigma de escola morta. As péssimas condições que marcaram toda a sua história são reveladas nos mínimos detalhes por ilustres personalidades de nossa cultura. O escritor José Lins do Rego, que escrevia uma coluna no Jornal A Manhã, abordou o tema no dia 24 de março de 1943. Esta citação marca não só o conflito dentro da escola, mas, principalmente, o quanto que a comunidade intelectual brasileira admirava essa instituição. Segue agora a transcrição completa do artigo, retirada do acervo do Centro de memória da ETET Martins Pena:

Uma vez eu dissera que nada era mais triste do que um engenho do fogo morto. Mas há outra coisa mais triste ainda: há uma escola morta, uma escola que fora um antro de vida reduzida a cadáver. Esta certeza me chegou porque uma carta de um leitor inteligente me havia chamado a atenção para uma crônica que escrevi sobre Gil Vicente. Dizia este leitor de Minas Gerais: ‘O senhor falou do sucesso de uma representação de estudantes da Escola de Filosofia e isto me alegrou muito. Sou um mineiro modesto, mas que gosta de saber das coisas boas que se fazem na metrópole. Por isto eu lhe perguntaria: O que é feito de uma escola dramática que foi obra de Coelho Neto, e que era mantida pela prefeitura daí?’

Quis escrever ao homem para dizer-lhe que nada sabia de tal escola. Sabia que, de fato, houvera uma escola dramática onde estiveram Coelho Neto, João Ribeiro, Alberto de Oliveira, como mestres. Sem dúvida que era coisa desaparecida, pois há muito não se falava de tal escola de teatro. O mineiro que ficasse esperando, pois muito havia no que pensar. E após um mês, o homem de Carangola me manda outra carta. E agora já um tanto aborrecido com o meu silêncio. ‘Então, o senhor não me deu a honra de uma resposta. Existe ou não existe a escola dramática da Prefeitura?’ Vi que tinha sido grosseiro, com o mineiro amigo e saí para saber o que havia, na verdade, sobre a tal escola de teatro. Um amigo que procurei, homem do magistério, não sabia de nada. ‘Houve, disse-me ele, uma escola dramática que teve grandes mestres, penso, porém, que se fechou’. Era uma informação sem segurança. Fui procurar o grande Santa Rosa, tão íntimo e tão forte em coisas de teatro. Santa Rosa não teve dúvida, falou que sabia. Existia ainda a chamada escola dramática: ‘Você procure; ela funciona em cima da biblioteca que Gastão Cruis dirige.’ Com a indicação do pintor fui a procura da escola dramática. E sem dificuldade encontrei-a. Era a mesma escola que a Prefeitura mantinha, a velha escola fundada pelo romancista Coelho Neto. Senti-me envergonhado de não saber da sua existência. Quando entrei na casa nova, que abriga os livros da biblioteca municipal e a escola de teatro, era como um homem pegado numa falta horrível. Então havia no Rio uma escola de tanta importância e um literato a ignorava? Subi as escadas da escola dramática. Um homem agradável me recebeu. Ali era a escola dramática. Pedi-lhe informações e ele forneceu tudo. Quis ver as instalações e ele me mostrou. E os alunos, eu lhe perguntei? Não há aluno, me respondeu o homem agradável. E os professores? Não há professores foi ele, muito triste, me respondendo.

Eu estava diante de uma escola morta. Procurei saber porque se findara, tão melancolicamente, tudo aquilo, e o homem agradável me falou:

- O Senhor sabe o que é a lei de acumulação?
- Sei, muito bem.

- Pois foi o que acabou com a nossa escola. Tudo o que era professor daqui foi embora. Todos tinham outros empregos mais rendosos. A escola parou, como o senhor vê.

Envolvi-me no silêncio que enchia as salas, fui até a biblioteca. O homem agradável me mostrou originais curiosos, peças de Artur de Azevedo, de Bilac, livros que foram de Coelho Neto, tudo muito bem tratado, tudo como se fosse um patrimônio que ele muito amasse. Indaguei pelo destino da escola e ele se mostrou melancólico. A casa vazia me fez querer saber de mais coisa. Soube que Procópio fora aluno daquela escola dramática, soube de grandes mestres que lá estiveram, de João Ribeiro, cheio de espírito criador, de Coelho Neto sempre acreditando na literatura, de Alberto de Oliveira mestre de poesia ensinando a falar. Tudo era do passado. O presente era triste, bem triste. Tudo naquela escola falava só do passado. Ali não havia movimento de vida, agitação de idéias, sonoridade de vozes. Era tudo como de uma paz de túmulo. Quis saber dos planos da prefeitura para a sua escola dramática e o homem agradável não sabia de nada. Vi então, lá para um canto, um rema-rema de quarto de banho. O homem reparou na minha curiosidade e me adiantou:

-É parra os exercícios do diretor, ele gosta de remar assim no seco.

Voltei para a rua, e uma bela tarde de março, de verão ameno nos convidava a pensar um pouco. Lembrei-me do meu amigo Jonas Correia na Secretaria de Cultura da Prefeitura, e imaginei que ele poderia ressuscitar aquela escola defunta. Não seria um trabalho difícil. Lázaro já estava podre e as suas carnes cheiraram outra vez como cobertas de essências. Se o Coronel Jonas Correia quiser, tudo na escola de Coelho Neto poderá reverdecer. A vida voltará às suas salas desertas. E eu escreverei ao amigo de Minas Gerais, contando tudo.

Coincidentemente, logo após essa publicação a escola voltou a receber o incentivo da prefeitura, e como a Fênix, renasceu das cinzas. Ninguém sabe ao certo se existiu uma relação entre os dois fatos, mas, com certeza tais crises eram frequentes. É por isso que hoje, busca-se deixar viva essa história, para que as futuras gerações garantam a sobrevivência da escola. Porque não há nada mais triste que uma escola morta! Principalmente, quando ela é pública e gratuita!

Desta forma, o empenho deste trabalho foi possibilitar que a memória da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena se transformasse num instrumento de reconhecimento da importância desta instituição, ajudando a manter assim a sua própria sobrevivência, garantindo os fazeres e saberes do cotidiano de uma escola pública de teatro.

Bibliografia

- ADORNO, T. A Indústria Cultural. RJ: Saga, 1969.
- ANDRADE, Elza Maria Ferraz de. Escola Dramática Municipal: A Primeira Escola de Teatro do Brasil -1908-1911 (Subsídios para uma História da Formação do Ator Brasileiro). Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras e Artes. Rio de Janeiro: UNIRIO, 1996.
- BENJAMIM, W. Magia e Teoria, Arte e Política. SP: Brasiliense, 1993.
- CANCLINI, N. G. Consumidores e Cidadãos. RJ: UFRJ, 1996.
- GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. RJ: Civilização Brasileira, 1984.
- HUYSSSEN, Andreas. Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos e mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

LE GOFF, Jacques. História. In: História e memória. 1ª Campinas / São Paulo: Unicamp, 1990.

REGO, José Lins do. Jornal Carioca *A Manhã*. 24 de março de 1943.

SEPULVEDA, José Antonio. Memória da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena – FAETEC. In: CD- Rom do III Seminário de Educação. *Memórias, História e Formação de Professores*. ISBN 978-85-88707-17-7. São Gonçalo: UERJ, 2007.

TELLES, Augusto Carlos da Silva. Monumentos Tombados.: Rio de Janeiro: Record, 1963.

VIDAL, Diana Gonçalves. Dossiê – Arquivos escolares:desafios à prática e à pesquisa em história da educação. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. 1º nº- Campinas – SP: Autores Associados, 2001, p.72.

“Nas ondas da rádio-escola”: a utilização das tecnologias midiáticas na sociedade aprendente

Juliana Ferreira Marques¹

Comunicóloga – Universidade Federal da Paraíba

Especializanda em Assessoria de Comunicação – Universidade Potiguar

Resumo:

O presente trabalho pretende discutir o potencial educativo das tecnologias midiáticas para complementar e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, apontando o rádio como eixo central da proposta metodológica, utilizando como exemplo o projeto “Nas ondas do rádio: a mediação de conteúdos informacionais entre o ensino médio e superior”, desenvolvido no Campus V da Universidade Estadual da Paraíba. Neste sentido, desenvolveremos uma pesquisa de natureza aplicada, para fins explícitos de intervenção, ou seja, que possa nortear educadores para a utilização do rádio como ferramenta didático-pedagógica. O estudo obteve contribuições teóricas oriundas de pesquisadores como Soares e Schaun, que tratam de Educomunicação; Assman, que articulam saberes relacionados à utilização das tecnologias da comunicação no ambiente escolar, entre outros.

Palavras-chave: Educação. Comunicação. Educomunicação. Tecnologias Midiáticas

Abstract:

This paper will discuss the educational potential of media technologies to complement and improve the teaching and learning process, particularly pointing the radio as the centerpiece of the proposed methodology, using as example the project "On the airwaves: the mediation of informational content between high school and college", developed in State University of Paraíba. Therefore, it will be developed an applied survey for explicit intervention aims, that is, a survey that can guide educators to use the radio as a didactic-pedagogical tool. The study has theoretical contributions from researchers such as Soares and Schaun, dealing with Educommunication; Assman, which introduces the concepts of "Information Society" and "Learning Society", among others that articulate knowledge related to the use of communication technologies in school environment.

¹ Graduada em Comunicação pela Universidade Federal da Paraíba e Assessora de Comunicação da Universidade Estadual da Paraíba. Participante do projeto de Extensão “Nas Ondas do Rádio”, a mediação de conteúdos informacionais entre ensino médio e superior” – Universidade Estadual da Paraíba. julifmarques@gmail.com

Key-words: Education. Communication. Educommunication. Media Technologies

1 INTRODUÇÃO

Com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação surge uma nova configuração socioeconômica e cultural com mudanças de paradigmas que permeiam a sociedade atual em todas as esferas. Castels (1999) reforça que a partir do século XX passamos a viver uma revolução da tecnologia da informação, “evento histórico da mesma importância da revolução industrial”.

E nessa sociedade, em que as transformações acontecem numa velocidade que há poucos anos era impensada, é preciso aprender a lidar com os novos valores que surgem. Conforme lembra França (2009) alguns modelos tradicionais começam a ficar obsoletos e as relações entre conhecimento, tecnologia e ensino-aprendizagem passam a ganhar espaço.

Diante destes novos padrões, a sociedade, e particularmente as instituições de ensino, tem buscado novas ferramentas que possam mobilizar competências e criar uma rede de ecologias cognitivas, com o auxílio de aparatos tecnológicos. Neste sentido, as tecnologias midiáticas, a exemplo do rádio, têm um papel fundamental, em ações que envolvem estudantes e professores num processo prazeroso e enriquecedor de produção do conhecimento.

O rádio, como meio eletrônico dinâmico de comunicação e informação, passou a servir para complementar e aperfeiçoar o processo de ensino/aprendizagem, sobretudo como eixo central da proposta metodológica.

Nesta perspectiva, surgiu a proposta do projeto “Nas ondas do Rádio: a mediação de conteúdos informacionais entre o ensino médio e superior”, que procura produzir conteúdos radiofônicos articuladas aos saberes curriculares formais no contexto de sala de aula, no âmbito do Campus da Universidade Estadual da Paraíba, em João Pessoa, Paraíba.

2 A EDUCOMUNICAÇÃO CONECTANDO SABERES NA SOCIEDADE APRENDENTE

De acordo com Baccega (2011) as tradicionais agências de socialização – escola e família – vêm se confrontando, nos últimos tempos, com os meios de comunicação, que se constituem em outra agência de socialização. O modelo de educação tradicional já não comporta os anseios e as demandas da sociedade atual e, neste sentido, surge um novo espaço

teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes, com o desafio de enfrentar a complexidade da construção do campo comunicação/educação.

O termo Educomunicação, que, segundo Schaun (2002), é entendido como um campo de intervenção social busca ressignificar os movimentos comunicativos que vão se resolver no âmbito da Educação. Segundo Soares (2006, p.179):

O conceito de Educomunicação pode ser entendido pelo conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais.

Nesse contexto, o termo Educomunicação surge, não como uma subárea da Educação ou Comunicação, mas, como um campo autônomo com aspectos dessas duas áreas do conhecimento.

Para Soares (1999) o campo da Educomunicação é mobilizador, com exigências teórico-metodológicas que nem sempre compõem o conjunto de práticas previstas para o ensino formal.

E esse é o grande dilema e uma das maiores barreiras a ser vencida nas instituições de ensino atuais, pois, mesmo com evolução dos métodos educacionais, o que se sabe é que muitos docentes ainda ficam confusos sem saber como envolver a comunicação nas atividades pedagógicas, e, em alguns casos, enxergam esse campo do conhecimento como inimigo. Porém, muitos autores mostram que, atualmente, a comunicação deve ser uma aliada e é indispensável para todas as relações, seja entre pais e filhos, patrões e empregados, professores e alunos.

3 MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA DA EDUCAÇÃO: Um caminho sem volta

Atualmente, desde a infância, as crianças já têm acesso e intimidade com as tecnologias que se reinventam dia após dia, e percebe-se a influência desta nova configuração nas relações humanas, sociais e culturais.

Essa nova postura diante do mundo reúne todos os elementos sociais, econômicos e culturais, que influenciam as relações humanas na atualidade. Essa sociedade que está atualmente a constituir-se é definida por Assmann (2000) como “sociedade da informação”,

na qual são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação e que deve ser considerada como uma sociedade de aprendizagem.

Tal pensamento é compartilhado por Castells (1999), que acrescenta que, no final do século XX, houve a transformação de nossa “cultura material” pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação.

Essas mudanças de formas de pensar e agir diante do mundo ocorreram em pouco tempo, e continuam acontecendo, com movimentos como as redes sociais, que se modificam de acordo com a necessidade do usuário.

As mudanças acontecem num ritmo acelerado e as pessoas, que estavam acostumadas a outras formas de agir e pensar, passam por uma fase de transição, choque de crenças e culturas, o que pode ser visto em todas as esferas da sociedade, e, principalmente, na Educação. Diante dessa realidade, percebemos que a utilização do termo “sociedade aprendente”, citado por Assmann em seus estudos, faz todo o sentido e é preciso ter tal pensamento em mente ao traçar diretrizes de atuação no ambiente escolar.

O modelo pedagógico da maioria das escolas em todo o Brasil obedece a regras estabelecidas num período anterior a essa “sociedade da informação” ou “sociedade aprendente”, segue parâmetros generalistas implantados e repetidos a anos, sem discussões e análises críticas que reflitam sobre a eficácia deste “padrão”. Desta forma, problemas como alto índice de evasão, desinteresse de alunos, desmotivação de professores, violência escolar, entre tanto outros, atingem as instituições de ensino por todo o país na atualidade.

O professor deve estar preparado para se adaptar às mudanças que repercutem em sala de aula, e também exigem transformações dos procedimentos e metodologias de ensino. Assmann (2000) confirma esse pensamento afirmando que no tocante à aprendizagem e ao conhecimento, chegamos a uma transformação das ecologias cognitivas internas da escola e externas, mas que interferem profundamente nela.

É preciso ter em mente que a utilização das tecnologias midiáticas na Educação é um processo instaurado e sem possibilidade de regressão. Para Gómez (1999) a pergunta chave não é mais sobre se são ou não desejáveis as novas tecnologias, por exemplo, no campo educativo e comunicativo, mas sobre os modos específicos de incorporação da tecnologia nestas e em outras esferas da vida. O autor acrescenta que:

Atualmente já não é possível prescindir das novas tecnologias. Fazê-lo significaria um retrocesso histórico de proporções incalculáveis. Mas também não se trata de acolher a tecnologia tal e como ela nos oferecida pelo mercado (...) é uma série de estratégias que permitam a nossas sociedades aproveitar o potencial da tecnologia para nossos próprios fins e

de acordo com as nossas peculiaridades culturais, científicas e tecnológicas.
(GOMÉZ, 1999, p. 2)

Diante disso, cabe refletir se estamos utilizando corretamente as novas tecnologias enxergando-os não como instrumentos mágicos capazes de solucionar todos os nossos problemas, mas, como aliados, que, podem ser utilizados, de acordo com a nossa realidade a nosso favor, em todas as esferas da vida, e, principalmente, na Educação.

4 NAS ONDAS DO RADIO: um modelo de utilização de ferramentas tecnológicas no ambiente educacional

Uma proposta que vem sendo desenvolvida desde o ano de 2011, no Campus V da Universidade Estadual da Paraíba, em João Pessoa, Paraíba, envolvendo componentes curriculares do curso de graduação em Arquivologia e do Ensino médio, tem procurado demonstrar as potencialidade do rádio como tecnologia educacional na educação formal (Ensino Médio e Ensino Superior), no contexto da sociedade aprendente.

Tal projeto, foi pensado como forma de enfrentar um dos maiores problemas que atingem os estudantes e professores da região: a violência, já que o local onde o Campus da UEPB está instalado conta com um dos maiores índices de violência no município de João Pessoa, inclusive no ambiente escolar, o que se reflete, em termos educacionais, em problemas como o alto índice de evasão, desmotivação de docentes e discentes, baixa autoestima da comunidade escolar e população como um todo, entre outros aspectos negativos. Em situações como essa, é preciso repensar as práticas de gestão dos processos de ensino, buscando reverter esse quadro. Diante desse panorama surgiu a perspectiva de utilização de novas ferramentas, como o rádio, no ambiente escolar.

Na fase inicial do projeto, realizamos reuniões com a equipe de discentes e docentes envolvidos na iniciativa, para direcionarmos nossa atuação. Os professores envolvidos nos componentes curriculares que integram o projeto propuseram alguns temas, e nestas reuniões também foram definidos os formatos dos programas (que passaram a ter 30 minutos de duração), apresentação teórica do tema e espaços para radionovela, enquetes, entrevistas e músicas, sempre relacionados à temática principal.

Procuramos realizar um levantamento das notícias divulgadas na mídia eletrônica sobre o bairro do Cristo Redentor, onde se localiza o Campus, e a região do entorno, para saber quais as temáticas mais recorrentes associadas a esse local. Conforme já era esperado,

as temáticas mais apresentadas eram as associadas às diversas formas de violência, drogas, gravidez na adolescência, entre outros. Tais temas são retratados nas radionovelas que ilustram os programas radiofônicos.

Após essa fase inicial, realizamos palestras e atividades em eventos junto ao público-alvo. Tais ações visavam divulgar a iniciativa e conquistar os estudantes para que os mesmos aderissem ao projeto e houvesse uma familiaridade com os novos métodos.

Demos prosseguimento à produção de programas e após chegarmos ao produto final voltamos a nos reunir com os docentes, para uma capacitação quanto à utilização desta nova ferramenta midiática no contexto de sala de aula. Os primeiros temas abordados foram “Coesão e Coerência”, “Articulação Sintática” e “Preconceito Linguístico”, e já passamos pela primeira experiência com a utilização do programa radiofônico em sala de aula.

Embora ainda estejamos na fase inicial, no que se refere à utilização destas ferramentas tecnológicas, já podemos perceber uma empolgação por parte dos professores, que enxergam nessa iniciativa uma oportunidade de tornar o ambiente escolar mais atrativo e nos discentes um interesse maior pelo conteúdo, que é abordado de forma dinâmica, criativa e surgindo como uma alternativa em relação às formas tradicionais de ensino.

Percebemos ainda, uma maior dificuldade por parte dos docentes em saber como inserir essas novas ferramentas tecnológicas no roteiro pedagógico do componente curricular, ou seja, como prever a utilização dos programas no plano de aula, articulados ao conteúdo ministrado tradicionalmente.

Procuramos acompanhar esses professores tomando por base outras experiências semelhantes e adaptando as indicações apresentadas por pesquisadores da área à nossa realidade. Até o presente momento, apesar das dificuldades encontradas em todo projeto novo, enxergamos perspectivas positivas, principalmente no que se refere a melhorias dos índices de avaliação escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conforme destaca Moran (2000), cabe lembrar da importância de enxergar o docente como mediador, que deve utilizar as novas tecnologias de forma mais colaborativa, adequando-as aos procedimentos metodológicos. Já Gómez (1999) avalia que Comunicação, Educação e novas tecnologias formam a tríade do século XXI, e destaca que

além de suporte a favor de uma Educação de qualidade, é preciso ter um olhar crítico frente à esse campo do conhecimento.

Seguindo esse pensamento é possível afirmar que um dos pontos cruciais para a utilização eficiente de ferramentas da comunicação no processo de ensino-aprendizagem é desenvolver formas de atuação menos centralizadoras e mais flexíveis. De acordo com Assmann (2000) a construção do conhecimento já não é mais um produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta cooperação cognitiva distribuída, da qual participam aprendentes humanos e sistemas cognitivos artificiais.

Com relação à utilização do rádio nesse processo, quer seja com a produção de conteúdos digitais educativos para a utilização em sala de aula ou mesmo para a análise crítica midiática, há um consenso na postura e opiniões dos diversos pesquisadores da área, que reafirmam a necessidade de enxergar o estudante como protagonista e professor como facilitador nessas atividades. Ou seja, não existe mais aquele pensamento de que o professor ensina e o aluno aprende, o processo de aprendizado deve ser enxergado como uma construção coletiva, e os métodos utilizados devem seguir essa tendência.

Citelli (2001) afirma que não existe fórmula para transformar o rádio e outros meios de comunicação em aliados no processo educativo. Mas, a experiência não só é válida como muito atraente para professores e alunos.

Enfim, não existe uma receita pronta para alcançar o sucesso nas práticas educacionais, porém, grande parte dos pesquisadores aponta para a construção de um ambiente participativo, em que o estudante deixe de ser passivo e passe a atuar nesse processo de ensino-aprendizado como figura fundamental.

É certo que muitas são as carências no sistema educacional que impedem a utilização correta dos meios de comunicação, e vários são os apontamentos que podem ser observados para resgatar o prazer do aluno em aprender e a satisfação do professor em ser mediador nesse processo. Nicolau (2010) frisa que proporcionar uma prática pedagógica criativa proporciona conquistas em todas as frentes.

Referências

ASSMANN, Hugo. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. Ciência da Informação, Brasília, v. 20, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica.** In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs). Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação: a linguagem em movimento.** 3.ed. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

_____. (org). **Outras linguagens na escola publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRARETTO, Luíz Artur. **Rádio: o veículo, a história e a técnica.** 3ª edição. Porto Alegre: Dora Luzzatto, 2007.

GOMEZ, Guilherme Orozco. **Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI.** Palestra realizada na abertura do V Simpósio de Pesquisa em Comunicação da região Centro-Oeste. Goiânia, Brasil, Universidade Federal de Goiás, maio de 1999.

MORAN, José Manuel. **Desafios na comunicação pessoal; Gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica.** 3ª ed., São Paulo, Paulinas, 2007.

NICOLAU, Marcos. **Manual de sobrevivência do professor moderno ou a arte de transformar conflitos e aprendizagem.** 3. ed. João Pessoa: Ideia, 2010.

PARRA, Nélío. **Metodologia dos recursos audiovisuais:** estudo fundamentado na psicologia genética de Jean Piaget. São Paulo: Saraiva, 1973.

SCHAUN, Ângela. Educomunicação: Reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Editora MAUAD, 2002. 126 P.

_____. **Práticas Educomunicativas: Grupos Afro-descendentes.** Salvador – Bahia: Ara Ketu, Ilê Aiyê, Olodum e Pracatum. Rio de Janeiro: Editora MAUAD, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais.** In: Contato - Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação, v.1, n.2, 19-74 p.. jan./mar., 1999.

_____. Educom: **Rádio, na trilha de Mario Kaplún**. In: Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mario Kaplún. Org. José Marques de Melo *et al.* São Bernardo do Campo: Cátedra UNESCO - Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

PROJETOS DESENVOLVIDOS NA EJA DE FLORIANÓPOLIS E A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE FOUREZ: INTERSECÇÕES POSSÍVEIS

Larissa Moreira Ferreira¹
Raphael Rodrigues Costa²

*Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
Centro de Ciências Físicas e Matemáticas
Universidade Federal de Santa Catarina*

RESUMO

Este trabalho visa estabelecer uma relação entre a proposta de Alfabetização Científica e Tecnológica de Gérard Fourez e a metodologia de projetos desenvolvida na EJA de Florianópolis, procurando pontos de contato entre as práticas dos projetos e a metodologia de Ilhas de Racionalidade, levando em consideração os aspectos e princípios inerentes a cada uma.

PROPOSTA DE TRABALHO

Dentre os níveis de organização na qual a educação pública brasileira está segmentada, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume um elo importante na contínua formação educacional do cidadão. Formação esta que deve contemplar principalmente a inclusão deste na sociedade moderna, e cuja grande parte dos requisitos básicos para tal inclusão apontam no sentido de uma Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT), segundo os princípios de Fourez (1997).

De acordo com Morin (2002), há um desconfortável apontamento acerca da incapacidade dos cidadãos socializarem-se e desenvolverem-se na sociedade do século XXI;

¹ Bacharel e licenciada em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Santa Catarina. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: larimf@globomail.com

² Licenciado em Química pela Universidade Federal do Rio Grande. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: costachemistry@gmail.com

sociedade esta altamente técnica, industrializada e complexa; dependente não somente das disciplinas específicas ensinadas na escola, mas também da inter-relação de elementos políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos, afetivos e mitológicos. Tais elementos combinados dão origem a problemas e desafios interdisciplinares, exatamente aqueles que o indivíduo encontrará em seu cotidiano.

Com a proposta de ser um ambiente diferenciado de ensino, a Educação de Jovens e Adultos pretende desenvolver capacidades e saberes – os quais serão tratados mais adiante - que podem possibilitar ao aluno uma reintegração na sociedade. Nesse contexto, o presente trabalho constitui-se em uma reflexão acerca da proposta educacional da EJA no âmbito da Alfabetização Científica e Tecnológica, tal qual enunciada por Gérard Fourez. Para tal, será levada em conta a pedagogia de construção de projetos desenvolvidos pela EJA no município de Florianópolis, de forma que será utilizada uma abordagem teórica com apoio na cartilha fornecida pelo Departamento de Educação Continuada, da prefeitura do referido município. Além disso, o trabalho conta com um relato de uma professora da EJA, a qual colabora com a descrição das práticas efetivamente realizadas em sala de aula.

A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E AS ILHAS DE RACIONALIDADE

Fourez (1997) questiona o papel do ensino de ciências tal como conhecemos: há muito tempo, a classe operária reivindicou o direito de aprender a ler e escrever – o direito à alfabetização, uma vez que isto possibilitaria alguma emancipação. Com certa hesitação, o direito lhes foi garantido. No entanto, esta alfabetização serviu a qual propósito? Os operários aprenderam a ler e escrever simplesmente para serem bons leitores de publicidade e para compreender melhor as instruções de seus patrões? Quase unanimemente, se afirma que sem adquirir uma certa familiaridade com as ciências e tecnologias, é inútil pretender ter um lugar pleno no mundo de hoje. (FOUREZ, 1997)

Essa crise no ensino de ciências se ramifica por fatores sociais, familiares, econômicos, políticos, educacionais, e formação de professores (FOUREZ, 2003). No que concerne aos alunos, muitos não estão preparados para se engajar em carreiras que necessitam de estudos científicos, pois há um desinteresse que se origina no ambiente escolar, onde a

educação privilegia uma imposição ou obrigação de estudar ou enxergar o mundo através dos olhos de cientistas, de forma que não são mostrados os modelos que deveriam permitir compreender o mundo cotidiano em que vivem, ou a importância cultural, social e econômica de estudar ciências (FOUREZ, 2003).

No que concerne aos professores, há um problema de incoerência com sua formação, visto que esta esteve mais centrada sobre o projeto de fazer deles técnico de ciências do que de fazê-los educadores (FOUREZ, 2003). Ainda, segundo Fourez (2003):

Seus estudos não estão muito preocupados em introduzi-los nem à prática tecnológica, nem à maneira como ciências e tecnologias se favorecem, nem às tentativas interdisciplinares. Eles confundem frequentemente tecnologia e aplicação das ciências ou a aplicação de um sistema experimental. Quanto à interdisciplinaridade, apenas raramente lhes ensinamos como fazer intervir, para resolver uma situação problemática, as disciplinas pertinentes, sejam elas de ciências naturais ou humanas. No melhor dos casos, eles praticaram a interdisciplinaridade, mas sem engajar uma reflexão sistemática a seu respeito. Muitos limitam, além disso, a noção de interdisciplinaridade ao cruzamento de disciplinas científicas escolares (física, química, biologia). (p. 111)

É interessante ressaltar que Fourez (2003), em seu trabalho, trata da realidade de seu país de origem, a Bélgica. No entanto, seu trabalho toma relevância na medida em que essa realidade descrita aplica-se a uma realidade mais geral, que ultrapassa fronteiras e é pertinente inclusive no contexto da educação brasileira. Notadamente, os professores brasileiros têm grandes dificuldades com a questão da interdisciplinaridade, de forma que o que se encontra nas escolas são iniciativas isoladas nesse sentido, ainda com predominância das aulas expositivas tradicionais.

Com relação aos cidadãos, Fourez (2003) é bastante claro nas questões referentes ao seu comprometimento e sentimento para com as ciências e tecnologias:

Eles se sentem capazes de compreender a maneira como o cientista-técnico condiciona sua existência? Conseguem manter uma distância crítica suficiente em relação a ele, tal que eles possam negociar com as tecnologias e as representações do mundo veiculadas pelas ciências? Ou, ao contrário, a maioria dos cidadãos é unicamente capaz de utilizar as receitas que lhes são dadas pelos especialistas? Eles não abandonam, do mesmo modo, toda a perspectiva de ser algo diferente de executores de uma política e de uma visão tecnocrática? O que se faz hoje para formar cidadãos que participem inteligentemente em debates políticos

sobre temas fortemente impregnados de questões científicas, como a eutanásia, a política energética, a atitude frente aos drogados, etc.? (p.112)

No contexto de crise apresentado, Fourez (1997) propõe que a educação científica seja vista sob uma nova perspectiva, de forma que, no lugar de desenvolver um currículo fragmentado em matérias que se apresentam ao aluno estruturados de acordo com os paradigmas próprios de cada disciplina, o autor sugere que os alunos participem de atividades nas quais se objetiva a construção de um projeto envolvendo os conhecimentos disponíveis, oriundos das diversas áreas da educação formal ou do saber popular. Mais especificamente, que seja através de uma Alfabetização Científica e Técnica (ACT) (Fourez, 1997), a qual preconiza que o sujeito deva ser capaz de desenvolver os seguintes atributos:

- utilizar conceitos científicos e integrar valores e saberes para adotar decisões responsáveis na vida corrente;
- compreender que a sociedade exerce um controle sobre as ciências e as tecnologias imprimem seu selo à sociedade;
- compreender que a sociedade exerce um controle sobre as ciências e tecnologias pela via das subvenções que lhes outorga;
- reconhecer tanto os limites como a utilidade das ciências e as tecnologias no processo de bem-estar humano;
- conhecer os principais conceitos, hipóteses, teorias científicas e ser capaz de aplicá-los;
- apreciar as ciências e as tecnologias pela estimulação intelectual que suscitam;
- compreender que a produção de saberes científicos depende enquanto de processos de investigação e de conceitos teóricos;
- saber reconhecer a diferença entre resultados científicos e opiniões pessoais;
- reconhecer a origem da ciência e compreender que o saber científico é provisório e sujeito a troca segundo o grau de acumulação de resultados;
- compreender as aplicações das tecnologias e as decisões que sua utilização implica;
- possuir suficiente saber e experiência para apreciar o valor da investigação e do desenvolvimento tecnológico;
- extrair de sua formação científica uma visão de mundo mais rica e interessante;

- conhecer as fontes válidas de informação científica e tecnológica e recorrer a elas quando há de tomar decisões e ter uma certa compreensão da maneira em que as ciências e as tecnologias foram produzidas na história.

Observa-se que há uma grande amplitude de conhecimentos a serem adquiridos pelo sujeito, o qual deve ser pensado também, como um grupo, ou uma coletividade local alfabetizada, pois, em uma perspectiva de sociedade, a Alfabetização Científica e Tecnológica coletiva torna-se imprescindível. (FOUREZ, 1997)

Como solução para o problema da fragmentação do ensino e suas consequências, Fourez (1997) propõe o que denominou Ilhas de Racionalidade. São projetos interdisciplinares que visam à solução de um problema específico por meio de etapas pré-determinadas, as quais não têm tanto o caráter de dogmatizar o processo, e sim de orientar o prosseguimento dos trabalhos, sendo flexíveis na medida do necessário e levando em conta a especificidade de cada situação. Segundo Pietrocola *et al.* (2003), estas caracterizam-se pela capacidade do indivíduo de compreender e/ou inventar representações teóricas sobre problemas.

De forma sintetizada, as etapas da Ilha de Racionalidade são realizadas como segue, de acordo com Fourez (1997) :

1) Fazer um clichê da técnica estudada: caracteriza-se como um *brain-storm* a fim de compreender o problema proposto.

2) O panorama espontâneo: refinamento das questões levantadas do caminho para buscar respostas, definição dos participantes, levantamento de normas e restrições relativas ao problema.

3) Consulta a especialistas e especialidades: consulta a pessoas que possam auxiliar a responder as dúvidas da equipe.

4) Descanso sobre o terreno: desmonte de equipamentos, visitas a locais que tenham relação com a situação.

5) Abertura aprofundada das caixas pretas e descobrimento dos princípios disciplinares que sustentam uma tecnologia: é o momento do trabalho disciplinar na interdisciplinaridade.

6) Esquematização global da tecnologia: é uma síntese parcial e objetivada da ilha de racionalidade produzida buscando verificar os avanços e conexões necessárias.

7) Abrir certas caixas negras sem a ajuda de especialistas: trata-se de promover a improvisação e a autonomia sob a justificativa de que, em situações reais, não se pode ter o domínio pleno sobre um problema antes de atuar.

8) Síntese da ilha de racionalidade produzida: é a última etapa, onde se apresenta a ilha de racionalidade produzida em função do seu projeto.

Pietrocola *et al.* (2003) também relatam a existência de uma etapa zero, a qual objetiva encontrar uma situação-problema motivadora, abrangente e adaptada ao tempo disponível e ao contexto da classe. Assim, as etapas auxiliam não apenas o indivíduo a orientar seu processo, como também o docente ao esquematizar suas aulas e o bom andamento das atividades.

A EJA NO BRASIL E EM FLORIANÓPOLIS

A realidade educacional brasileira é fruto de um processo sócio-histórico complexo, que culminou em uma configuração de grande desigualdade social, de forma que há uma elite com acesso pleno a educação enquanto o analfabetismo, ainda que em declínio, representasse um valor de 13,63% da população acima de 15 anos no ano de 2000. Nesse mesmo ano, a população com idade superior a 14 anos e escolaridade inferior ao ensino fundamental somava 66 milhões de brasileiros (58,8% do total) (PIERRO e GRACIANO, 2003). É um valor que não pode ser ignorado e tem merecido esforços por parte dos governos de todas as esferas.

A partir da Constituição de 1988, a educação passa ser direito de todos, independente da idade, com definição de metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. Portanto, fica assegurada a oferta gratuita da educação para todos os que não tiveram acesso a ela na idade própria (Artigo 208 da Constituição). A Educação de Jovens e Adultos, tal como conhecemos, tem sua primeira menção na Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) de 1996. Os artigos 37º e 38º dispõem acerca deste assunto, reiterando o que é assegurado pela constituição e estabelecendo que os sistemas de ensino devem manter cursos supletivos correspondentes ao ensino fundamental e médio, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando o aluno ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Ainda segundo a LDB, o Ensino Fundamental é, prioritariamente, responsabilidade dos municípios. Na Educação de Jovens e Adultos, 46,55% das matrículas estão sob a responsabilidade dos governos estaduais, enquanto os municípios respondem por 45% dos alunos inscritos nessa modalidade (PIERRO e GRACIANO, 2003). Assim, os

núcleos de EJA de Ensino Fundamental, são organizados contemplando as particularidades de cada região. Particularidades que, num país de grande extensão territorial e diversidade cultural como o Brasil, distanciam-se notavelmente. Em Florianópolis, as diretrizes para o curso se pautam numa cartilha fornecida aos professores pelo Departamento de Educação Continuada, a qual é fornecida sem maiores socializações ou cursos, para a leitura e interpretação individual dos professores. Além de diretrizes gerais pautadas em pesquisadores de renome na área da educação, como Pedro Demo (1997), José Carlos Libâneo (1999) e Edgard Morin (2000), a cartilha contém artigos para leitura e reflexão para o professor (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, 2008). Uma ausência notável é a do próprio Fourez, que não consta em nenhum momento na apostila, ainda que esse autor seja uma referência no que tange a pedagogia de projetos. Também constam procedimentos relativos à organização do curso, carga horária, avaliação e outros. Como objetivo geral e princípios educativos, a cartilha diz o seguinte:

A Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis tem como objetivo geral mediar ações educativas, reunindo cidadãos em contínua transformação, em um ambiente de respeito e fraternidade, em prol da construção coletiva de um mundo justo para todos. O trabalho tem como princípios educativos a relação interpessoal, o aprender, o diálogo, o respeito, a solidariedade, a pesquisa, a autonomia, a responsabilidade, o compromisso social, a socialização do conhecimento, a politicidade, a dialética, a complexidade, as singularidades, as multiplicidades, o paradoxal, a sustentabilidade do planeta e a não fragmentação do conhecimento. Realiza-se diariamente ações para aperfeiçoar o ler, o escrever, o ouvir, o falar, o debater e o fazer trabalhos em função dos objetivos planejados. (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, 2008. p. 11)

O público-alvo da EJA possui algumas peculiaridades que o distingue do ambiente escolar tradicional. Segundo a professora consultada, costumam ser trabalhadores que já têm filhos e precisam deixar as crianças sob a tutela de alguém para poderem estudar. Também lidam com ciúme do companheiro, mudam de endereço com frequência, não raro são de outras cidades, têm dificuldades para conciliar o trabalho com o estudo e a vida pessoal. Costumam chegar cansados para as aulas, com fome, são tímidos, têm dificuldade de falar em público e se relacionar. Tendo isso em vista, o currículo é pensado de tal forma que conteúdos atitudinais e procedimentais são tão ou mais importantes que os conceituais. Tal

currículo deve contemplar o fato de que “formular uma pergunta”, “resolver problemas”, e “pesquisar” constituem-se conteúdos a serem trabalhados.

Imprescindível ressaltar que os alunos da EJA, no período de dois anos, devem absorver e refletir grande parte dos conteúdos que a escola regular propõe em transmitir no período ideal de nove anos. Não é uma tarefa simples. E como dito anteriormente, esses sujeitos EJA não compartilham da mesma realidade que o aluno do ensino fundamental geralmente vivencia. É necessária uma educação que convenha ao sujeito EJA.

DESCRIÇÃO DE UM PROJETO EJA

A cartilha orienta o professor exemplificando os passos de como desenvolver um projeto com um grupo de alunos, mas é clara quanto ao fato de o professor segui-la à risca. Cada projeto desenvolvido pode ter as etapas reorganizadas e modificadas, conforme as necessidades do professor e situações vivenciadas em sala. O que deve ser mantido são algumas etapas essenciais para a avaliação do aluno e o produto final construído durante o processo. Essa dinâmica é importante, pois leva em consideração o fato de que as turmas não são iguais, cada uma possui sua peculiaridade.

Os procedimentos práticos do projeto são descritos abaixo segundo o testemunho de uma educadora que trabalhou num dos núcleos da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis:

A pergunta de pesquisa parte dos alunos. Os grupos são formados conforme a afinidade com as idéias apresentadas. Após a formação dos grupos, os alunos escrevem individualmente o que sabem sobre o assunto e depois unem seus conhecimentos, produzindo um texto em grupo que mostre suas hipóteses para a problemática. Em seguida, ocorre uma socialização e a distribuição dos instrumentos de organização das pesquisas: pasta do grupo, onde o grupo armazena as informações já encontradas, e o diário individual, onde o aluno escreve sobre suas vivências pessoais e na escola.

Após a socialização, cada grupo passa a construir um mapa conceitual que mostre onde ampliar os conhecimentos referentes à problemática. Neste mapa entram os aspectos referentes às disciplinas escolares. Assim, é feito um plano de trabalho mais completo, com posterior socialização por meio de cartazes. Neste plano de trabalho, são definidas diretrizes para o andamento da pesquisa. Os

professores avaliam os planos, buscando não interferir no assunto de interesse, mas conduzindo da melhor maneira para que o aluno tenha êxito.

Para realizar seus projetos os alunos podem ter um professor orientador. Na metade do tempo da pesquisa ocorre outra socialização, mostrando o que os alunos encontraram e o que desejam ainda buscar. Neste momento o professor também faz uma intervenção. O produto final da pesquisa pode ser apresentado por meio de teatros, portfólios, folders, blogs, maquetes ou outras representações adequadas. Devem ser elaboradas três pesquisas assim durante o ano. O envolvimento dos alunos nas pesquisas traz resultados que vão muito além do conhecimento: não raro lhes proporciona mudanças substanciais como melhorias de emprego e inserção no processo de decisões até em âmbito médico.

Observa-se no relato uma intenção de promover com os alunos um ambiente em que eles sejam sempre estimulados a pensar na vida e na realidade, a formular perguntas, a saber pesquisar, ouvir, falar, debater, produzir, ter iniciativa, trabalhar em grupo, escrever a partir de seus próprios pensamentos, socializar o que aprendeu, sentirem-se responsáveis pelo presente e futuro.

ACT E A EJA

É fato que a abordagem interdisciplinar é preconizada tanto pela ACT como pela EJA. No entanto, há que se perguntar: existem pontos de contato entre a ACT e a EJA que levem o sujeito a ser detentor de uma alfabetização científica e tecnológica? A resposta para essa pergunta encontra-se no fato de que há uma série de semelhanças entre os projetos descritos pela professora e as Ilhas de Racionalidade, tais quais propostas por Fourez (1997).

A primeira semelhança é o fato de que os alunos levantam espontaneamente um problema de pesquisa sobre o qual tenham interesse de pesquisar, o que corresponde à etapa zero da metodologia de Fourez (1997). Já a etapa seguinte difere, pois enquanto a professora da EJA preconiza que os alunos trabalhem com seus conhecimentos prévios, Fourez (1997) indica um maior refinamento sobre o apontamento de um caminho para buscar respostas.

Enquanto a proposta de Fourez (1997) segue uma proposta objetiva e prática, a proposta da EJA centra-se também sobre o indivíduo, de forma que os alunos são encorajados a escreverem sobre suas vivências de forma simultânea ao projeto, as quais são de ordem

subjetiva e pessoal. Ou seja, há uma grande preocupação com o crescimento do aluno de maneira holística e para além da aquisição de conhecimentos. De acordo com o relato da mesma professora, o aspecto afetivo é de fundamental importância na relação com os alunos da EJA, pois eles buscam no professor uma figura amiga com quem seja possível de relacionar-se, de modo que um professor muito pragmático e centrado apenas nos conteúdos tende a intimidá-los.

Ambos Fourez (1997) e a metodologia utilizada na EJA pela professora consultada fazem uso do trabalho em grupo, do engajamento na investigação e socialização dos resultados, bem como o distanciamento do docente no sentido de não oferecer respostas prontas, e sim, instigar que os alunos sejam sujeitos ativos da construção de seus conhecimentos. Ainda assim, a professora relata que os alunos podem ter um professor orientador, o qual pode ser de uma área mais específica do conhecimento (por exemplo, se os alunos escolheram estudar a AIDS, consultam-se prioritamente com o professor de biologia).

O resultado da pesquisa (denominada “Síntese” por Fourez (1997) e “produto final” pela professora), pode ter diversas formas de apresentação segundo ambos. O que fica para o aluno é a autonomia para construir seus conhecimentos e que esta se prolongue para além da sala de aula.

A interdisciplinaridade, em ambos os casos, aparece de maneira espontânea e atrelada ao problema de pesquisa, diferentemente na forma tradicional de organizar um projeto de pesquisa que englobe as disciplinas e professores de um colégio *a priori*.

No que concene à Alfabetização Científica e Tecnológica, não se pode afirmar de maneira determinista se ela ocorre ou não no caso da EJA. O fato é que, por sua preocupação holística, o aspecto científico aparenta não ser de maior importância. É evidente que Fourez (1997) apresenta a preocupação de formar um indivíduo como um todo, um cidadão que tenha capacidades plenas de compreender e interagir com seu mundo, mas os aspectos curriculares e afetivos inerentes à EJA tornam a dimensão científica mais difícil de ser aprofundada do que no ensino regular. A professora relata um caso onde uma aluna que, em seu projeto, estudou sobre a diabetes, cuja mãe era acometida pela doença. Isso proporcionou à aluna uma compreensão sobre o estado da mãe e a possibilitou conversar e tomar decisões junto ao médico. Ora, “utilizar conceitos científicos e integrar valores e saberes para adotar decisões responsáveis na vida corrente” é uma dos atributos do sujeito alfabetizado científica e tecnologicamente, constituindo-se portanto, um dos quais foi absorvido pela aluna em questão. De forma mais ampla, a aquisição dessas habilidades também contribui para o

resgate da dignidade do jovem/adulto que pode sentir-se oprimido e diminuído por não ter o conhecimento necessário para compreender certos temas e tomar as decisões com consciência plena dos riscos e consequências.

Portanto, ao mesmo tempo em que são possíveis serem alcançadas algumas das características apontadas por Fourez (1997) para o cidadão alfabetizado científica e tecnologicamente, tais como “reconhecer tanto os limites como a utilidade das ciências e as tecnologias no processo de bem-estar humano” e “extrair de sua formação científica uma visão de mundo mais rica e interessante”, outros como “conhecer os principais conceitos, hipóteses, teorias científicas e ser capaz de aplicá-los” e “compreender que a produção de saberes científicos depende enquanto de processos de investigação e de conceitos teóricos” ficam comprometidos por exigir conhecimentos teóricos e uma dimensão mais ampla e filosófica da ciência.

Ainda assim, acredita-se que a metodologia de projetos vai de encontro aos objetivos da EJA, na medida em que habilita o sujeito para ser autônomo. No entanto, dada a realidade dos jovens e adultos da EJA, é imprescindível que sejam tratados segundo suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma cartilha e um relato de uma professora de um município certamente não são suficientes para retratar todas as diferentes facetas e possibilidades da EJA. No entanto, cumprem uma função de propiciar uma porta de entrada para a compreensão dessa modalidade de ensino e para futuros estudos.

No que diz respeito a ACT, enxerga-se possibilidades concretas de que o sujeito EJA possa ser alfabetizado científica e tecnologicamente. Para tal, deve haver uma maior disseminação dos princípios da ACT entre os professores, fato que, se não ocorrer durante sua formação no curso de licenciatura, certamente não está ocorrendo via cartilha fornecida pela prefeitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos**. Florianópolis, 2008. 60 p. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_02_2010_9.36.57.04162e08d6cd8876612adc5ada375bd5.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2011.

FOUREZ, Gérard. **Alfabetización científica y técnica**. Argentina. Ediciones Colihue. 1997.

FOUREZ, Gérard. **Crise no ensino de ciências?** Investigação em Ensino de Ciências – V8(2), PP. 109-123, 2003. Disponível em: <www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol8/n2/v8_n2_a1.html> Acesso em: 28 ago. 2011.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PIERRO, Maria Clara Di; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**: Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003

PIETROCOLA, Maurício; ALVES FILHO, José de Pinho; PINHEIRO, Terezinha de Fátima. PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DISCIPLINAR DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 8, n. 2, p.131-152, ago. 2003. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID101/v8_n2_a2003.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2011.

Educação, Tecnologia e Mídia.

Maria Cecília Daniel Nicodemos
Pedagoga
Coordenadora pedagógica do projeto Meninas Mães
Parceria com a Fundação da Infância para Adolescência- FIA
Instituto Brasileiro de Inovações em Saúde Social

Vivemos na era tecnológica e isso é indiscutível, mas, como essa tecnologia pode interferir na educação dentro e fora das escolas é bastante discutível. Mais discutível ainda é como as mídias através das tecnologias estão sendo trabalhadas dentro destes ambientes.

A atenção desse texto é voltada para o uso dessas mídias no ambiente escolar, já que virou “modismo” há algum tempo a utilização de produtos midiáticos (jornais, revistas, televisores, computadores etc.) como material pedagógico dentro das salas de aulas.

Clovis Filho (abril 1996) diz que escola e mídia têm muitas coisas em comum, ambas trazem a aprendizagem e a socialização, impõe regras de comportamento social e regras de classificação do mundo social. Tanto a Escola como as Mídias de uma maneira geral, interfere, faz, refaz e condiciona comportamentos, aponta caminhos e constrói saberes. O Autor fala também que atrelada a essas utilizações existem alguns objetivos a serem atingidos, este visa “trazer para sala de aula um conjunto de temas que pertencem a agenda pública de discussão social, atribuindo assim um fim pedagógico ao efeito agenda setting”.

O autor explica que agenda setting (fixação de agenda), são temas de discussão públicas que os meios de comunicação definem por si só, de maneira muitas vezes manipuladora.

De forma ampla, eles definem por todos nós, o que julgam mais importante, menos importante ou sem importância, a serem divulgadas, levando assim a sociedade a discutir o que foi definidos por eles. Vale lembrar que essas escolhas não são neutras e possuem intencionalidades de acordo com interesses. Por isso a importância desse olhar crítico e atento diante do que imposto pelas mídias. É de extrema importância que esse

olhar vá para além da informação vista ou lida, aprofundar temas, buscar outras respostas duvidar de verdades pode ser o caminho para não se deixar alienar.

O individuo muitas vezes acredita, que só estar interado com o meio, na medida em que de alguma forma tem acesso a essas informações que estão expostas diariamente através das mídias, como nos jornais, revistas entre outros. Acredita-se que sem estas informações ficamos “ alienados” e sem conhecimento. Não duvidam da veracidade dos fatos, principalmente se estes estiverem em destaque, ou seja, não questionam na maioria das vezes o que está sendo divulgado com mais ênfase nas mídias, como se fossem verdades absolutas e inquestionáveis.

Por esse motivo é de extrema importância que o professor esteja capacitado para trabalhar com tal material. O professor terá que sair de um discurso do senso comum e atentar-se para uma visão mais sensível e crítica diante dessas informações. De maneira ampla o professor deve trabalhar com esses produtos midiáticos de forma complementar, e não única, atentando e despertando os alunos diante desses produtos, discutindo e analisados de forma crítica e autônoma. Valorizando os pontos de vistas e incentivando a pesquisa na intenção de promover o crescimento dos repertórios e a construção de novos conhecimentos

O professor precisa está atualizado e atento, tomando assim cuidados para não fortalecer as leituras alienadas e a visão acrítica diante das mídias.

O desafio do professor é trabalhar com inovação em suas estratégias pedagógicas, buscar atualização é fundamental, trazer sempre novas idéias e materiais atrativos para o publico em questão. A utilização das mídias só se torna enriquecedora na medida que qualidade fale mais alto do que a quantidade, que as verdades que a mídia impõe e os instrumentos tecnológicos utilizados, sejam início de uma longa e enriquecedora construção do saber. Que isso gere pesquisas, questionamentos, trocas e descobertas e novos produtos.

MONICA FANTIN define Mídia - Educação em três dimensões:

A educação com as mídias, no que se refere à utilização dos meios em sua forma instrumentalizada.

A educação para as mídias, no âmbito crítico reflexivo na construção e reconstrução de um novo olhar critico diante do que é apresentado.

Educação através das mídias que soma as duas dimensões acima e é transformada em produção.

Podemos destacar essas dimensões dentro das palavras chaves:

Informação, reflexão, crítica, responsabilidade, autonomia, produção/construção, e mudança.

A tecnologia pode ser um grande aliado do professor, quando este, está capacitado para trabalhar com ela, principalmente na atualidade, onde dentro das escolas está a geração de nativos da tecnologia, nomenclatura dada por Mark Prensky, para definir esta nova geração que nasceram dentro da era digital. Existindo assim também, os imigrantes da tecnologia. Que também definido por ele como os indivíduos que nasceram fora dessa era digital, antes de 1982. Bom, esse é um assunto que gerou muitas críticas que deve ser discutida em outro momento. Voltemos agora para o assunto em questão.

Apesar de muitas escolas já estarem trabalhando em parceria com essas tecnologias e mídias, existe ainda com outro grupo menor de educadores, certa resistência para se trabalhar com mídia–educação dentro de seus planejamentos, isso ocorre devido ao desconhecimento desses novos conceitos e das novas tecnologias. Esse “medo” e essa “resistência” é fruto do desconhecido que pode ser dissolvido na medida em que o educador se “socializa” com essas novas tecnologias, ou seja, se apropria desse conhecimento de forma a se sentir capaz e seguro nas mediações dentro da sala de aula.

Segundo Freire (1996), “ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática de hoje, ou ontem, para que se possa melhorar a próxima prática”.

É necessário buscar uma reciclagem ou ainda inserir na formação do educador um panorama amplo no que abrange mídia – educação, dentro e fora das escolas.

As escolas em sua maioria dentro de um ensino tradicional acabam por acreditar que é possível uma educação dissociada das mídias, ou ainda acreditam que a simples utilização dos meios, em sua forma reduzida (instrumental) é suficiente para um ensino atual de qualidade, não sendo capaz de construir e/ou reconstruir significados que nos permite situar reorganizar o mundo a nossa volta, mantendo um olhar acrítico e desarticulado das mídias em uma visão global de mundo.

“O que uma pessoa percebe só pode tornar significativo para ela e para os outros no momento em que ela encontrar modos de compartilhar seus pensamentos e idéias”. (Berman, 1976, p.26).

O trabalho em grupo é fundamental e tem que ser sempre valorizado. Aulas dinâmicas e práticas fazem parte desse contexto. As mídias em sua forma geral possibilitam essa união e para, além disso, com a mediação do professor auxilia nessa troca, construção e reconstrução de conhecimento.

Atualmente os audiovisuais assumem um grande papel nos processos culturais e educativos, as escolas precisam redimensionar tais potencialidades, são necessárias mediações pedagógicas e relações interpessoais em sua forma mais extensa para uma reflexão, compreensão e atitudes mais críticas diante do que escutam, lêem ou vêem.

Não há dúvidas, hoje, de que as mídias podem trazer melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas do Brasil e do mundo. Esse trabalho com as mídias implicam em uma melhora significativa no desempenho escolar dos estudantes em todas as áreas de conhecimento, Já que toda área do conhecimento pode desfrutar de tecnologias e mídias de forma a promover aulas interessantes e ricas no que diz respeito a variedade de informações que temos ao nosso alcance.

É importante ressaltar que nessa era digital, os instrumentos tecnológicos funcionarão de forma plena e proveitosa quando esses são mediados por educadores capacitados e com visão ampla que vai para além do que é imposto ou esteja pronto.

Construir novas mídias, a partir dos instrumentos tecnológicos torna-se enriquecedor na construção de conhecimento de cada aluno.

Construir, desconstruir e reconstruir são palavras chaves para quem quer trabalhar com as mídias e as novas tecnologias.

Em conclusão as novas tecnologias e as mídias podem e devem ser grandes aliados dos educadores dentro da escola, desde que, esses educadores desfrute desse meio para se chegar a um produto final muito maior e possivelmente melhor.

Referência Bibliográfica

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes Necessários a Prática Educacional, 23º Edição;

BERMAN, Louise. Novas prioridades para o currículo, 1976;

BARROS FILHO, Clóvis de. Comunicação e Educação, São Paulo (5): 27 A 33, jan. / abr. 1996;

FANTIN, Monica: Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

PARA QUE SE LÊ? O QUE SE LÊ? Ponto de vista do aluno

Maria do Rosario Roxo¹ (UFRRJ)

INTRODUÇÃO

O subprojeto “Leitura para todos no espaço escolar: produção de conhecimento através dos gêneros discursivos” gerou diferenciadas discussões sobre assuntos centrados na relação, por exemplo, “leitura-ensino”, “leitura-compreensão”, “leitura-diversão” e “leitura-obrigação”. No período em que se realizou este projeto na escola CAIC, a equipe participou e também elaborou determinadas ações que promoveram, num processo, a qualificação dos bolsistas de Letras da UFRRJ para a formação profissional, pautada no conhecimento, no agir criativo e na pesquisa.

Este artigo relaciona-se a uma das ações relativas à etapa final do subprojeto e tem o objetivo de investigar as seguintes questões: “Como as facetas identitárias de leitor se originam nas respostas dos alunos?”, “Que práticas de ser leitor se evidenciam na projeção das múltiplas identidades manifestadas nos discursos dos alunos?”. Parte-se da hipótese de que a identidade de leitor não é fixa na interação em que os indivíduos participam seja no espaço escolar seja nas práticas da vida social.

Contexto e Metodologia

A investigação descrita neste trabalho envolve dados coletados no período final do subprojeto “Leitura para todos no espaço escolar: produção de conhecimento através dos gêneros discursivos”, do Programa de Iniciação à docência (PIBID), realizado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Os dados coletados, aleatoriamente e sob a vontade do participante, são de alunos do 5º ao 7º ano da Educação Básica do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), localizado no *campus* da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), às margens da BR 465 s/n, no Município de Seropédica/RJ. Essa unidade de ensino possui um

¹ Professora de Linguística do curso de Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e colaboradora do subprojeto, intitulado “Leitura para todos no espaço escolar: produção de conhecimento através dos gêneros discursivos”, do Programa de Iniciação à Docência (CAPES/PIBID-2009).

caráter socioeducativo, tendo como princípios a “Igualdade de acesso”, a “Qualidade para todos” e a “Liberdade de ideias”.

A pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa, sendo a entrevista o instrumento de coleta dos dados com as seguintes perguntas: (a) O que é ler para você?; (b) Normalmente, quanto tempo por dia você se dedica à leitura?; (c) Você lê por diversão ou por obrigação? Justifique; (d) “Para que você lê? e (e) Quais os textos que mais o atraem? Especificamente, o trabalho estuda as identidades dos alunos quanto ao papel de ser leitor, tendo como foco de observação as perguntas das letras “a” e “b”.

1. AULA DE LEITURA: PRÁTICA DE INTERAÇÃO

O ensino da leitura tem sido objeto de muitas reflexões e debates não só na universidade em geral como também na instituição escolar da rede pública e particular. Concepções diferenciadas de leitura mostram (cft Coracini, 2002, Geraldi, 1996, Kleiman, 2002 e outros) que a prática de ler liga-se necessariamente às práticas interacionais no sentido de que qualquer nível de produção de sentido se relaciona a uma dimensão não apenas linguístico-discursiva, mas também sócio-interacional.

A partir deste pressuposto, ensino e prática da leitura envolvem construção da *identidade de leitor*, identidade esta não-subordinada aos processos homogeneizados de ensino-aprendizagem da leitura, instituídos seja pelo livro didático e seja pelo professor no contexto escolar. De acordo com Geraldi (1993), as leituras só passam tédio, os alunos leitores e até os professores, lêem para atender à legitimação dessa atividade no espaço da sala de aula, o ler já se instituiu na escola como uma prática não interlocutiva, mas como uma maneira de “uniformizar”, e “moldar” os sentidos, ou simplesmente como uma maneira de fazer da leitura um ato de interpretar o que já está escrito sem haver uma atitude produtiva por parte do professor e do aluno já que, na maioria dos casos, a leitura serve para o “estudo de textos” e para a “produção de outros textos” (Geraldi, 1993:173).

Integrada ao processo de produção de sentidos, a aula de leitura é tomada como o lugar de interação verbal, dialogicamente determinados num tempo e num espaço: o leitor, com seu lugar na estrutura social e suas relações com o mundo; o professor, com seu universo, suas crenças e seu lugar na estrutura social e o autor, com suas crenças implícitas ou explícitas determinadas ideologicamente no próprio discurso.

2. DISCURSO, CONTEXTO E IDENTIDADE

A língua como um fenômeno ideológico (Bakhtin, 1995) funciona nas relações sociais sob a forma concreta de interação verbal. A língua, vinculada a processos complexos de produção, se torna atos ou formas discursivas fundando sentidos no tempo e no espaço das práticas do homem. A língua é estudada pelas maneiras que o sujeito passa a significar o que diz seja para si mesmo ou para os outros. O ato de comunicar pressupõe diferenciadas estratégias que incluem o uso de recursos verbais e não-verbais, “que são adquiridos, e que ao longo da vida são automaticamente produzidos e intimamente coordenados” (Gumperz, 1998: 108) no evento interacional. Dessa maneira, o discurso se origina da construção do significado no contexto e da posição dos sujeitos, especificamente com relação ao grau de envolvimento, à distância ou à adesão aos discursos proferidos, citados e estruturados, por outro.

Nessa perspectiva, falante e ouvinte assumem papéis ativos num aqui e agora, pois “não há significado que não seja situado” (Ribeiro e Garcez, 1998: 8). Por estar inserida num contexto, a atividade discursiva deve ser concebida a partir da ação dos participantes. Como afirmam Ribeiro e Garcez (*op. cit.*, p.9) no trecho abaixo, essa ação pressupõe fatores ligados, em geral, ao contexto e à maneira de conduzir o contexto na interação:

Os integrantes levam em consideração não somente os dados contextuais relativamente mais estáveis, sobre participantes (quem fala para quem), referência (sobre o quê), espaço (em que lugar) e tempo (em que momento) mas consideram, sobretudo, a maneira como cada um dos presentes sinaliza e sustenta o contexto interacional em curso. (Ribeiro e Garcez, *op. cit.*, p.9)

Pela afirmação dos autores, destaca-se o papel ativo dos sujeitos no que tange ao processo da constituição dos sentidos no funcionamento do discurso na interação verbal. Segundo a vertente da Sociolinguística Interacional, o discurso “é visto como uma atividade comunicativa complexa, que integra níveis ou subsistemas de várias naturezas, tais como cognitivos, sociais e culturais, além de linguísticos e paralinguísticos” (Quental, 1997:80). Nessa perspectiva, entende-se que o conteúdo semântico das expressões linguísticas é situado nos processos de contextualização (Cft. Gumperz, 1998), sendo impossível ser explicado fora da situação concreta (Bakhtin, 1995), com diferenciados “atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela [a

comunicação verbal] é muitas vezes o complemento, desempenhando em papel meramente auxiliar” (Bakhtin, *op. cit.*, p. 14).

De acordo com Salomão (1999: 69), o princípio denominado de “Dinamismo contextual” implica no entendimento diferenciado sobre a noção de “contexto”:

(a) em primeiro lugar, porque é frequente tratar **contexto** como conjunto, orgânico ou não, de variáveis estáticas (espáciotemporais, sociais, comunicativas), tipicamente não-linguísticas;

(b) em segundo lugar, porque quando se trata de contexto será necessário aduzir a noção de **foco**, ou de **enquadramento**, para que se possa, de forma produtiva, lidar com a **interatividade das diversas semioses**².

No trecho destacado, o papel e o alinhamento ou posicionamento (Goffman, 2002) dos sujeitos, associado ao conhecimento de mundo integram-se à noção de “contexto”. Assim, o sentido das falas ou dos enunciados ocorre de maneira complexa e variável, pelo fato de ser a interpretação uma forma de representar discursivamente identidades de si mesmo e do outro na cena social. A visão de Salomão (1999: 70) é desenvolvida da seguinte maneira:

Em primeiro lugar, **fazer sentido** (ou **interpretar**) é **necessariamente uma operação social** na medida em que o sujeito nunca constrói o sentido-em-si, mas sempre para alguém (ainda que este alguém seja si mesmo). Construir sentido, como já ilustramos, implica em assumir **determinada perspectiva sobre uma cena**, perspectiva que é também mutável no próprio curso da **encenação**. (...)

Assim, o segundo ponto que destacaremos é que **toda experiência social é, por sua vez, semantizante**: só é possível atuar na **cena social** (de caráter micro ou macro), investindo-a de sentido, seja com base em **conhecimento consensualizado** (o MCI da interação), disponível como **norma de conduta**, ou por conta da **motivação singular** de realizar objetivos localmente relevantes³.

Se o significado é uma construção social e implica em assumir uma perspectiva e, portanto, uma identidade manifestada pelos sujeitos nas relações sociais em que atuam, a constituição dos significados está associada a uma identidade, sempre em processo e integrada

² O negrito é da própria autora.

³ O negrito é da própria autora.

discursivamente às interações comunicativas. Nesse sentido, a identidade é entendida como uma produção discursiva, que nunca está completa, está sempre em processo, sendo constituída dentro e fora das representações e dos interesses sociais.

3. ANÁLISE DOS DADOS

A análise está centrada no processo de construção da identidade de leitor evidenciada nos discursos dos alunos na entrevista. O entrevistador apresenta a pergunta “O que é ler para você?”

No curso da interação com o entrevistador, os alunos se projetam na identidade de leitor, tendo as seguintes facetas:

(a) Identidade de leitor como co-participante do conteúdo do texto:

“Ler para mim é como eu tivesse dentro do livro vivendo minha imaginação.”

“É lindo, é como se estivesse vendo a cena, ficamos viajando e imaginando tudo que lemos. Quando leio romance, eu choro, quando leio outras piadas, rio etc.”

“Para mim, ler um livro é muito bom, sua mente participa da história (...) é você interagir com o livro, é como se você estivesse na história.”

“Para mim ler é como se eu estivesse participando da história.”

(b) Identidade de leitor como aluno-aprendiz:

“Pegar um livro e entender o que está escrito”

“Ler é bom para abrir a mente e também é ótimo para desenvolver melhor”

“Eu leio para aprender a interpretar”

“Ler é bom para saber mais sobre leitura”

“É interpretar”

“É desenvolver a leitura e as coisas como as histórias, o modo de escrever como várias letras”

“É aprender melhor”

“É aprender, ler é uma coisa boa você aprende novas palavras e aprende muita coisa com a história”

(c) Identidade de leitor como indivíduo cultural:

“É aprender, é uma distração, às vezes é divertido e engraçado”

“Passatempo para mim quando estou itendiado”

“Legal”

“Ler para mim é como uma aventura muito grande na minha vida”

“Ler é uma diversão para mim”

(d) Identidade de leitor como leitor assíduo:

Quanto ao tempo dedicado à leitura, os trechos destacados mostram o quanto os alunos são leitores assíduos:

“Eu leio três livros por semana”

“2 horas”

“Eu leio, às vezes, 2 ou 3 gibis da turma da Mônica, mas não é todo dia”

“Um livro por semana”

“Leio uns 2 livros por semana e também leio livro que tenho em casa”

“Todos os dias estou lendo e aprendendo coisas legais”

“Nem todos os dias eu leio um livro, mas quando eu começo a ler não consigo mais parar, é muito bom ler”

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados mostram que uma construção identitária, ao mesmo tempo situada e múltipla, advém da interação do aluno, especificamente no que se refere ao modo de agir como leitor em múltiplos contextos. Dessa maneira, a identidade de leitor é constituída não só no espaço escolar, mas também em outros espaços e com outros objetivos, diferentes do que estabelece a escola em termos das estratégias didático-pedagógicas de ensinar e aprender a ler.

Pelos depoimentos dos alunos, constata-se que os processos de identificação de ser leitor não são previsíveis e não são percebidos por relações objetivas. De fato, práticas identitárias e relações sócio-interacionais encontram-se entrelaçadas e implicadas mutuamente por fatores inerentes ao espaço escolar e a outros espaços não-escolares.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. “O problema do texto”. *Estética de criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

CORACINI, Maria José (org.). O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2002.

GUMPERZ, John. “Convenções de contextualização”. In: RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

KLEIMAN, Angela B. “A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional.” In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. ”Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença.” In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. “Contexto”. *Termos-chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

QUENTAL, Lúcia. “O ato de interpretar: um estudo de Sociolinguística Interacional”. In: RIBEIRO, B. T. e PINTO, D. (orgs.). *Cadernos IPUB*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1997.

RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. “A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem”. *Veredas: Revista de Estudos Lingüísticos*. Juiz de Fora: EDUFJF, vol. 3, n. 1, jan./jun., 1999, pp. 61-79.

SILVEIRA, Sonia Bittencourt e GAGO, Paulo Cortes. “A identidade como recurso dos participantes de audiências de conciliação: uma abordagem interacional”. In: SILVEIRA, Sonia Bittencourt e MAGALHÃES, Tânia Guedes (orgs.). *A fala-em-interação em situações de conflito*. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2008.

CINEMA NA ESCOLA

Moysés Faria das Chagas

Graduado em Comunicação Social - Rádio e TV (Unesa)

Pós-graduado em Arte-Educação (Universo)

Mídia-Educação (UFF)

MBA em TV Digital, Radiodifusão e Novas Mídias de Comunicação Eletrônica (UFF)

Mestrando em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente (Anhanguera/Unipli)

Resumo:

Considerando que o jogo cinematográfico no trabalho escolar pode ajudar os alunos a compreenderem melhor as disciplinas de Português, Geografia, História, Ciências, Arte e outras que fazem parte da grade curricular da educação básica, este trabalho sugere que, através da perspectiva projetada pela produção e realização cinematográfica, ativada pela arte-educação, para educar com o cinema, sobre o cinema e através de todos os meios disponíveis, o percurso paradidático complementa o ensino tradicional e ajuda a construir uma apropriação crítica da mídia, por meio de experiências educativas com fruição, análise e criação de produtos audiovisuais no cotidiano escolar, seja em ambiente formal e não formal de ensino.

Palavras chave: Arte-educação, mídia-educação, cinema na escola, produção cinematográfica, crianças e adolescentes.

Introdução:

O recurso paradidático do cinema como mídia educativa pode complementar o ensino tradicional do mundo moderno com a inserção estética e cognitivas do jogo cinematográfico no cotidiano da educação básica em espaço formal e não formal de ensino. O cinema pode ser compreendido a partir de suas dimensões cognitivas relacionada ao instrumento da cinematografia como sendo um meio eficaz de comunicação, expressão e arte, e pode ser abordado como objeto de conhecimento, meio de comunicação, meio de expressão, arte e sentimentos. Matisse estava certo em dizer que “os meios através dos quais a arte se expressa e o sentimento pela vida que os estimula são inseparáveis” (GEERTZ, 2002, p.148). Tomemos como exemplo o tema cinema na escola, considerando que a realização cinematográfica é por essência artesanal e quando aplicado no cotidiano escolar tem força suficiente para transformar socialmente o indivíduo, em sua maneira de pensar e de agir, porque oferece a oportunidade para comunicar e expressar os sentimentos através de Mostra de filmes e do fazer cinematográfico, integrando, informando, educando, divertindo, gerando

conhecimento e envolvendo professores, alunos e a comunidade escolar num trabalho coletivo e segmentado na Arte-educação, de forma bastante criativa, promovendo inclusive o fomento da arte como sistema cultural. Estudar arte é explorar uma sensibilidade; de que esta sensibilidade é essencialmente uma formação coletiva; e de que as bases de tal formação são tão amplas e tão profundas como a própria vida social, nos afasta daquela visão que considera a força estética como uma expressão grandeloqüente dos prazeres do artesanato (GEERTZ, 2002, p.149). Como observou Baxandall, o público não necessita aquilo que já possui. Necessita sim um objeto precioso, no qual lhe seja possível ver aquilo que sabe; precioso o bastante, para que, ao ver nele o que sabe, possa aprofundar esse seu conhecimento (GEERTZ, 2002, p. 158). O dicionário classifica arte como sendo “a produção consciente ou arranjo de cores, formas, movimentos, sons ou outros elementos de uma forma que toca o sentido de beleza”. Classifica ainda, como sendo um “conjunto das normas para a execução mais ou menos perfeita de qualquer coisa (especificamente, a arte abrange a poesia, a música, a pintura, a arquitetura, a escultura, a dança e o teatro). Tratado acerca dessas normas. Execução prática de uma idéia. Artifício; astúcia. Habilidade; profissão. Travessura; traquinada. Arte abstrata: a que se caracteriza por não procurar reproduzir as formas e as cores naturais; tenta exprimir somente os valores simbólicos. Arte culinária: conjunto de normas para o preparo dos alimentos. Arte mágica: feitiçaria. Artes gráficas: a pintura, o desenho, a fotografia, a fototipia, a gravura etc., relacionadas à confecção de livros e outras publicações. Artes industriais: aplicação utilitária de trabalhos manuais, artes decorativas e aplicadas, utilizadas na indústria. Artes liberais: as que exigem estudo e grande aplicação do espírito (dependem mais da inteligência que das mãos). Artes mecânicas: as que se executam mediante”. trabalho manual. Artes plásticas: as que visam à reprodução das formas físicas”, sugerindo portanto a possibilidade de introduzir o cinema como arte de produzir som e imagem em movimento, contida de várias formas e possibilitando no surgimento da variedade de expressão artística e de concepções.

Ao longo do tempo o cinema foi se constituindo e modificando. Em 1910 do século XX, nos Estados Unidos, o americano David W. Griffith dá um novo significado à linguagem cinematográfica, proporcionando movimentos e planos de maior impacto visual as imagens captadas, não só do "real" mas criando outras possibilidades com imagens diferentes e ilusórias, possibilitadas por invento de tradições e costumes vivenciados por diferentes personagens num mundo ficcional e próprio do cinema, o qual chamamos de arte-tecnica. O cinema é constituído por imagem em movimento, as

quais estão relacionadas diretamente com o cotidiano de cada indivíduo, ou seja, com a cultura, com a identidade e tudo aquilo que ele representa na sociedade. É importante trabalhar o cinema e a linguagem cinematográfica no cotidiano escolar com crianças e adolescentes, seja em ambiente formal ou não formal de ensino, porque eles precisam aprender, entre outros benefícios, o domínio da linguagem cinematográfica para que possam transitar com facilidade nos diferentes campos sociais. O cinema na educação tem valor importante no processo de socialização. A utilização da imagem cinematográfica na educação levou inúmeros intelectuais a militarem a favor da implantação do cinema educativo no Brasil e a partir deste movimento surge em 1936, o Instituto Nacional de Cinema Educativo. Antes porém, em 1929 do Século XX, já havia uma determinação do emprego do cinema em todas as escolas primárias, mas foi a partir de 1930 do século XX, que o cinema teve presença marcante na educação. A década de 1960 do século XX também foi marcada pelo cinema educativo quando, a partir de experiências em associações culturais como cineclubes, cineforum e circuitos de cinema, realizou-se projeções de filmes para um público envolvido num projeto educativo e de sensibilização. Os avanços tecnológicos propõem para o século XXI, um novo rumo para a educação no Brasil, sendo possível empregar todos os meios e recursos tecnológicos disponíveis e aplicáveis ao alcance de seus objetivos, a exemplo da fotografia, do CD, do DVD, do vídeo, da televisão, da Web, dos Blogs, do Smart TV, das redes sociais, etc., e do próprio cinema. Por mais que a mídia de um modo geral seja importante pela sua capacidade de inserção participativa no âmbito social, a arte-educação pela mídia na educação não fica cativa a esta, pois o objetivo principal do trabalho midiático na escola não se limita apenas ao uso de equipamentos tecnológicos em laboratórios multimídia e sim que professores e alunos participem das atividades neste e em qualquer outro espaço que sejam capazes de estabelecer interações, construir relações, sentido, expressão e arte.

Debatendo sobre a relação do ensino com os meios, Jacquinet destaca sobre o valor de reputar não só a manifestação da linguagem comum da mensagem e o conteúdo como fonte de informação e saber, mas do mesmo modo, como discussão socialmente localizada, “sem esquecer que só o dispositivo de utilização pedagógica permite dar a eles um valor formativo” (JACQUINOT, 1999, p. 12). Ela estabelece uma diferença entre os produtos audiovisuais com a finalidade de ensino-aprendizagem produzidos para o contexto formativo, e aqueles utilizados na escola, sem necessariamente ter a finalidade específica desta produção educativa. Segundo Alain Bergala, a escola deve

ser um lugar de encontro do cinema como arte, pois entende o filme como “traços de um gesto de criação” (2002, p. 22). O professor deve cumprir seus objetivos educacionais, aplicando os recursos audiovisuais e apropriando-se das suas dimensões tecnológicas, culturais e sociais, porque tem grande importância no trabalho com os alunos no cotidiano escolar.

Cinema na Escola se inter cruzam na relação texto e contexto pois o discurso audiovisual torna-se um “dispositivo que opera a partir de uma rede de saberes sociais” (EUGENI, 1999, p. 7), e as escolas devem propor alternativas, mostrando que a ferramenta da cinematografia envolve uma relação entre a abordagem crítica, a leitura de filmes e a passagem à ação realização.

Conclusão:

Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, são os princípios norteadores da educação para o século XXI. Com tudo, é possível que não exista uma autentica educação sem arte e uma autentica arte sem educação. Tradicionalmente a sala de aula é uma condição de anteprendizado demonstrada pelos próprios alunos sentados, enfileirados e completamente "mudos" até serem chamados para reproduzir o que o professor pede. Esta condição demonstra um aprendizado decorado e massificado em pleno Estado do Rio de Janeiro, antes governado por um Garotinho, e depois por uma flor chamada Rosinha, num Brasil presidido por um molusco chamado Lula, e num mundo onde um carro chama Picasso e um boneco Leonardo da Vinci. É a verdadeira pedagogia do oprimido, em que o desarranjo na mentalidade política tramita pela alienação do corpo e dos sentidos.

Muitos artistas estão estagnados no seu próprio universo ou estão diretamente relacionados com à estrutura comercial da arte e por isso não estão estimulados a instigar o público para o ensino da Arte. Mesmo havendo uma proliferação de feiras e cursos espalhadas por todo o Brasil com ações voltadas a promoção da educação da arte, nada acontece porque é apenas uma matriz cultural onde o público não consegue completar o processo de transformação. Não basta ter somente o conhecimento e sim consolidar o conhecimento as estratégias educacionais capazes de reagir o público com ações transformadora, e que a estratégia aplicada seja capaz de ligar a arte a realidade de cada indivíduo. Educar através da arte valoriza no indivíduo os aspectos morais e

intelectuais, nos moldes do pensamento idealista e democrático. A Arte-Educação é uma tentativa de educar através da Arte nos espaços formais e não formais de ensino, embora na prática essa educação tem sido executada de maneira imperfeita e incompleta porque exclui vários aspectos importantes e fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Nas escolas, a fragilidade dos professores do ensino fundamental e ensino médio mal preparados em cursos de reduzida duração é uma constante.

Um dos subsídios de fundamental importância para uma ação transformadora no ensino e na aprendizagem da arte é dominar os conhecimentos históricos relacionados com a arte-educação.

A conquista de novas propostas para ajudar nas questões do ensino-aprendizagem, junto as instituições de ensino formal, tornou-se uma das maiores preocupações dos educadores de Arte. Qual o caminho a percorrer neste novo milênio? Esta é a questão que deve ser discutida por arte-educadores de todo o Brasil. Não só o artista, mas o próprio educador, deve instigar a realidade em cada aluno, de forma que a arte surja daquilo que tenha significado para cada pessoa. É preciso sair do local fechado da sala de aula e buscar outros espaços. Só envolvendo a comunidade é que o artista consegue preservar a originalidade. Aí é que está o valor de uma arte. Uma forma de compartilhar com as pessoas o que existe no mundo. Construir os projetos coletivamente a partir do envolvimento da comunidade é uma grande estratégia. Acreditando na possibilidade de renovação, defendo a idéia de introduzir o “Cinema na Escola”, porque além dos indicadores apresentados, considero dois aspectos fundamentais: no primeiro aspecto, reside a característica inclusiva e a proposta multidisciplinar que inova o ensino com interação das disciplinas: português, ciências, história, geografia e arte, visando preparar o aluno sobre o fazer cinematográfico, a apreciação e a interpretação de filmes que permite aos estudantes, apurar seu gosto estético e seu entendimento sobre o próprio cinema. Neste sentido o cinema será trabalhado na escola como ferramenta metodológica que servirá a diversos professores, e não simplesmente como conteúdo específico das aulas de arte, mas que também será utilizado como meio para se trabalhar como apoio da disciplina de arte, diversas temáticas, cabendo aos professores a discussão estética e de recursos técnicos, abrangendo suporte, tecnologia, imagem, luz, fotografia, roteiro, cenografia, figurino, maquiagem e outros, abordando conteúdos de artes visuais, musicais e cênicas. No segundo aspecto reside a capacitação dos docentes

e a preparação dos discentes sobre várias áreas do conhecimento, como por exemplo: Saúde, Meio Ambiente e outros temas que poderão ser discutidos e propostos entre professores e alunos em sala de aula. Nesta fase, adota-se a aplicação dos recursos da produção cinematográfica, no formato vídeo digital, onde alunos e professores estarão desenvolvendo o senso crítico e criativo da ação realizadora através de atividades orientadas e monitoradas por professores, arte-educadores e técnicos de cinema que poderão ser convidados para ministrar palestras e oficinas de produção cinematográfica, abrilhantando ainda mais o projeto, despertando interesse e curiosidade da comunidade escolar e comunidade local, uma vez que os alunos estarão participando de palestras, debates, oficinas e produções de filmes documentários, sobre diversos temas importantes e de grande relevância, a exemplo de Dengue, Hepatite, Leptospirose, Aids, ecologia, etc. Desta forma, os participantes serão motivados a pesquisar, identificar e propor soluções adequadas para a diminuição das principais problemáticas existentes em suas comunidades, produzindo seus próprios filmes, num trabalho coletivo. Um ensino de qualidade deverá estar, sempre, fundamentado no trabalho coletivo, por significar a integração de todos os docentes, ajudando-se mutuamente em direção a objetivos bem definidos em busca de um trabalho de qualidade em todas as disciplinas. Trabalha-se o coletivo, buscando elevar o nível de aprendizagem de acordo com as possibilidades e ritmo de cada grupo de alunos em todas as disciplinas.

Cinema na Escola tem a característica de inovar o ensino, ajudando inclusive na integração daqueles professores com mau desempenho, que insiste em individualizar suas ações pedagógicas, tornando-se a fonte de todos os problemas enfrentados pela escola na busca da melhoria da qualidade do ensino. O nível de aprendizagem pode melhorar bastante com o desenvolvimento de habilidades entre professores e alunos, e por meio de conteúdos significativos, nos quais fiquem expressos os conceitos básicos de cada unidade de estudo das respectivas disciplinas.

Conforme mencionado anteriormente, é fundamental que o professor use de estratégias para acompanhar como o aluno elabora e organiza o conhecimento. A aplicação da ferramenta cinematográfica, sob o contexto da arte-educação pela mídia na educação, é uma ação bastante positiva devido à inovação, atratividade e multidisciplinaridade que vem proporcionar ao âmbito escolar, e que funciona como suporte, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, tendo em vista que as atividades propostas irão contribuir, de forma bastante significativa, para o desenvolvimento das crianças e

adolescente, permitindo-os a desenvolverem seu potencial máximo como responsáveis cidadãos do mundo, através de oficinas culturais e produções cinematográficas, a serem aplicadas por educadores e técnicos cinematográficos e do audiovisual. Cinema na Escola deve ser inserido como projeto sócio-educativo e desenvolvido através de um método próprio de educação ativa, com a característica do “APRENDER FAZENDO”, fundamentado nos princípios e valores éticos, morais e sociais, levando-os a praticarem a cidadania, doando o seu tempo e talento na construção do bem comum, da dignidade e respeito à vida, e sobre tudo, aprendendo a ver Deus na criação, preservando a natureza e enfrentando todas as dificuldades, usando deste recurso para servir ao próximo, e para o desenvolvimento social, cultural e sustentável, beneficiando paralelamente, a comunidade escolar e a comunidade local, através das ações sócio-educativas desenvolvidas com Cinema na Escola.

Referências Bibliográficas:

BERGALA, Alain. L'hypothèse cinema: Petit traité de transmission du cinema à l'école et ailleurs. Paris,

BAZALGETTE, Cary. Los medios audiovisuales en la educación primaria. Madrid, Morata, 1991.

CASSETTI, Francesco. Teorie del Cinema 1945-1990. 7 ed. Bompiani, Milano, 2004.

—————**DICIONÁRIO**. Novo dicionário da língua portuguesa. Editora: Rídeel, 2007.

EUGENI, Ruggero. Film, sapere, società: per un'analisi sociosemiotica del testo cinematografico.

GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JACQUINOT, Geneviève; **LEBLANC**, Gérard (Orgs.). Appunti per una lettura del cinema e della televisione. Editoriale Scientifica, Napoli, 1999.

MOSCONI, Elena. Il cinema nella prassi educativa: una prospettiva pragmatica. In **MALAVASI**, P.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA ESCOLA INCLUSIVA

Patricia da Rocha Dotti¹
Ibrahim Georges Cecyn Moussa²

RESUMO

A escola está desacreditada, a família desestruturada e a maioria dos alunos segregados por não aprenderem e, com isso a repetência e o fracasso escolar gerando a marginalidade e como consequência maior, a desistência. Uma das possibilidades que surge para reverter este quadro de caos escolar são as adaptações curriculares. Estas podem ser projetadas individualmente ou em pequenos grupos conforme as dificuldades ou deficiências dos alunos, entretanto não se trata de conteúdos paralelos ao que a turma está pesquisando, mas estratégias didáticas para um melhor aproveitamento desses alunos. Com isso é possível eliminar a reprovação palavra destruidora de sonhos, atitude de desrespeito com o aluno, pois a escola é a instituição responsável em reconstruir conhecimentos para tornar a vida humana melhor a cada geração e, jamais deve ser um espaço para decorar ou repetir pensamentos e atitudes sem reflexão e análise. Uma sociedade consciente vem de uma escola com autonomia para pensar, refletir, analisar e agir.

PALAVRAS-CHAVE: adaptações curriculares, aprendizagem, planejamento.

INTRODUÇÃO

As adaptações curriculares propostas pelo MEC/SEF/SEESP para a educação especial visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos

¹ Acadêmica do curso de Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva, do Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação – Censupeg.

² Orientador do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva, do Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação – Censupeg.

que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo como referência a elaboração do projeto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar. Baseiam-se nos seguintes aspectos: atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino- aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos; identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação; adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículos; flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos; possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros não convencionais, para favorecer o processo educacional.

De acordo com tais diretrizes, os critérios de adaptação curricular são indicadores do que os alunos devem aprender, de como e quando aprender, das distintas formas de organização do ensino e de avaliação da aprendizagem com ênfase na necessidade de previsão e provisão de recursos e apoio adequados.

A proposta inclusiva diz respeito a famílias inclusivas, a escolas inclusivas, e a uma sociedade inclusiva, capazes de acolher e reconhecer as diferenças individuais e oferecer respostas educativas que atendam aos interesses e necessidades de todos.

O problema visível está no professor executar um conteúdo diferente do restante da turma para o aluno com dificuldade de aprendizagem muitas vezes menosprezando o interesse deste aluno e suas capacidades ainda que limitadas. Assim sendo as questões que nortearam a pesquisa foram: As adaptações curriculares podem ser a oportunidades de reverter o quadro de aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem favorecendo a continuidade dos estudos? A educação inclusiva permite o avanço do aluno mesmo com dificuldade de aprendizagem ou deficiência?

As adaptações curriculares se fazem necessárias frente a proposta inclusiva que diz respeito a todos os alunos que, pelas mais diversas causas, têm

sido marginalizados (excluídos) do processo educacional escolar. Também diz respeito aos demais alunos e alunas que participam do processo de aprendizagem de forma mecânica, sem exercitarem sua capacidade crítica e reflexiva. Ao pensar a proposta de educação inclusiva, além de estendê-la a todos, sem exceções, cumpre lembrar que o processo educacional não se limita ao espaço escolar. Na escola ele se sistematiza no projeto curricular que inspira as práticas pedagógicas, com ênfase para ser desenvolvida em sala de aula.

É importante fazer uma reflexão baseando na seguinte hipótese: ao perceber que as adaptações curriculares podem oferecer oportunidades a todos os alunos independente de possuir uma deficiência ou dificuldade, o professor estará trabalhando para uma sociedade inclusiva onde as diferenças são apenas diferenças e, não mais a identidade do aluno.

O objetivo geral do estudo foi caracterizar e identificar as adaptações curriculares na escola inclusiva e teve como objetivos específicos distinguir adaptações curriculares de outro conteúdo para que não exista mais de um ano escolar dentro da mesma sala de aula; levantar possibilidades de atividades diferenciadas, conforme a necessidade de cada aluno, mas mantendo o mesmo objetivo para toda a turma.

Assim sendo a metodologia será norteadada pela pesquisa bibliográfica, sendo usada como suporte a leitura de várias obras especializadas no assunto.

Para o matemático e filósofo René Descartes, há mais de três séculos, escrevia: O método são regras precisas e fáceis, a partir da observação exata das quais se terá certeza de nunca tomar um erro por uma verdade, e, sem aí desperdiçar inutilmente as forças de sua mente, mas ampliando seu saber por meio de um contínuo progresso, chegar ao conhecimento verdadeiro de tudo do que se é capaz.

Portanto a abordagem metodológica será qualitativa, pois a pesquisa será fundamenta em descrições detalhadas das situações. A pesquisa mostra a forma que se dá a realidade e o mundo real.

1. ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA ESCOLA INCLUSIVA

As adaptações curriculares consistem em adequações de atividades de acordo com a deficiência ou dificuldades de cada aluno, pois na escola inclusiva se pensa uma educação de qualidade para todos oferecendo a oportunidade de refletir e interagir com autonomia sobre o seu meio, ou seja, ser capaz de refutar e sugerir para alcançar objetivos.

Diante de tantos enganos que estão acontecendo em sala de aula e, de inúmeras queixas de professores sobre os alunos e, de alunos e familiares sobre o professor e a escola sinto-me instigada a descobrir o que é possível fazer para reverter esta situação, devolver a dignidade ao professor, o respeito ao aluno e a credibilidade a escola.

Esclareça-se, desde já, que não se trata de elaborar um outro currículo e sim de trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilizações nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade e nas práticas de avaliação de aprendizagem) de modo a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades de construir conhecimentos.(Carvalho, 2010 p.105)

As adaptações curriculares surgem dentro da proposta de educação inclusiva onde se faz necessário refletir sobre: o que é aprender a aprender? Segundo, Carvalho (2010) a UNESCO elaborou um documento a partir da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, este se chamou o Relatório de Jacques Delors. Este relatório traz a inspiração às novas experiências de aprendizagem do século atual que são os quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos.

Para compreender melhor o que é “aprender a aprender” se faz necessário conceituar o que é educação. A educação é uma manifestação específica dos seres humanos e, é o que os distingue dos outros seres vivos. Caracteriza-se por um processo global onde os indivíduos em interação com o mundo desenvolvem

capacidades e, assim os seres humanos são transformados em sujeitos sociais construindo sua própria história.

Segundo Paulo Freire, (1993), a educação deve superar a reprodução pura e simples do conhecimento permitindo ao ser humano interagir, decidindo e fazendo escolhas. Mas as escolas insistem em serem transmissoras de informação privilegiando a memorização onde o aluno não precisa pensar apenas precisa responder o que professor deseja.

Para as escolas evoluírem precisam desprender-se do tradicional onde o aluno possa fazer parte da construção de regras e refletir decidindo como receberá a consequência pelo não cumprimento desta. A escola deve estimular o aluno a aprender a aprender e ao exercício do pensamento reflexivo-critico garantindo assim, o progresso pessoal e cultural de cada ser, para que possa exercitar conscientemente sua cidadania.

Em favor a esta estimulação, Gardner definiu oito tipos de inteligência: a lógico-matemática, a linguística, a corporal sinestésica, a naturalista, a interpessoal e a intrapessoal. Coloca-las em prática significa levar os educadores a repensar a sua prática, ou seja, repensar seus objetivos, metodologia e avaliação.

Junto a tudo isso, a inteligência emocional que inclui as inteligências inter e intrapessoal, de acordo com Daniel Goleman (1996), além de processarmos intelectualmente as informações, nós também as sentimos. Daí a importância dos alunos e professores de refletirem sobre suas atitudes e comportamentos para que ocorram mudanças inclusive no modo de sentir e medir o clima de sala de aula.

Quando o sujeito renuncia à sua história ou é impedido de ser autor dela, a primeira consequência desse impedimento manifesta-se no enrijecimento de sua modalidade de aprendizagem. Ele não apenas deixa de transformar o mundo, mas abandona a tarefa humana de transformar a si mesmo. (Alicia Fernandes, 2001 p.22).

Para trabalhar essa transformação que precisa existir dentro das salas de aula de maneira que todos os alunos tenham apropriação do saber é que surgem as

adaptações curriculares que são ajustes e ao mesmo uma estratégia docente para auxiliar os alunos na aprendizagem.

(...) um projeto de inovação que afeta o currículo, as estruturas organizativas da escola e a atuação do docente, na medida em que implica um projeto de mudança para a melhoria das propostas e atuações que resultaram ineficazes, ou seja, não são ajustadas à qualidade desejável. Em outro sentido, a adaptação curricular é um projeto e uma ação de melhoria, em primeiro lugar, do próprio currículo, mas, indiretamente, das competências dos alunos, dos professores e da escola na sua totalidade. (Salvador Mata, 1997 p.56)

Durante o planejamento das adaptações curriculares, Gonzales apud Wang (1995) indica a existência de três dimensões do currículo que é preciso levar em conta: apoio necessário ao aluno individual, apoio ao grupo classe e, apoio à escola. Melero (1990) diz que as adaptações devem ser feitas em função das necessidades dos alunos, das circunstâncias e possibilidades da escola e, dos meios e recursos disponíveis. São diferenciadas duas adaptações: adaptação de acesso ao currículo que são modificações ou recursos especiais; e adaptações não significativas (não afetam o ensino básico do currículo oficial) e significativas (implicam na eliminação de alguns ensinamentos básicos).

Existem necessidades educativas comuns, compartilhadas por todos os alunos, relacionadas às aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e sua socialização, que se expressam no currículo escolar. Porém nem todos os alunos enfrentam com a mesma bagagem e da mesma forma as aprendizagens estabelecidas nele, visto que têm capacidades, interesses, ritmos, motivações e experiências diferentes que medeiam seu processo de aprendizagem.

Tradicionalmente, a escola centrou-se na satisfação das necessidades educativas comuns, que se expressam em objetivos traçados em função do enganoso e inexistente “aluno médio”, sem preocupar-se com as necessidades individuais. (Rosa Blanco, colaboradora, 2010 p.291).

A escola com visão “conteudista” não tem considera o “como” o aluno aprende, mas sim pensa que ele “tem” que aprender e o como é o aluno que tem que descobrir. É possível que o aluno por conta própria encontre o termômetro deste

tipo de aprendizagem ainda que seja sofrido, mas muitos alunos não conseguem se ajustar para receber a aprendizagem daí a importância das adaptações curriculares.

As funções das adaptações no processo educacional são: assegurar que o aluno receba os meios e as respostas educativas de que necessita para progredir no sistema educativo em igualdade de condições mesmo que seja necessário eliminar quase que por completo toda uma área do currículo e contar com o apoio de certos especialistas; estabelecer uma relação entre as necessidades educativas individuais e a programação comum do grupo de referência do aluno para que ele tenha a maior participação possível nas atividades e dinâmicas da classe; coordenar as atuações dos diferentes profissionais e serviços que intervêm junto ao aluno; favorecer a colaboração com a família e promover, gradativamente, o aluno para situações mais normalizadoras.

As adaptações curriculares têm uma concepção educacional e não reabilitadora. Isso não quer dizer que, para certos alunos, não seja necessário tomar decisões voltadas a compensar ou a reduzir as dificuldades decorrentes de sua própria deficiência, mas estas se demarcam em uma perspectiva educativo-curricular.

As características que definem as adaptações curriculares são: apresentam um nível a mais do planejamento curricular com algumas peculiaridades: as adaptações são planejadas após uma avaliação psicopedagógica, as adaptações são planejadas conjuntamente entre o professor e os especialistas que desempenham funções de apoio e de assessoramento; as adaptações devem ser refletidas por escrito de forma que se possa sistematizar e sintetizar todo o processo, e como única via para rever a adequação das decisões adotadas; muitas decisões que se tomam para um aluno passam a fazer parte da resposta educativa da turma ou da escola, de modo que todos os alunos se beneficiam dela; as adaptações devem ser entendidas como um processo dinâmico e flexível; as decisões que se tomam devem ser funcionais e realistas, pois é um instrumento que orienta a ação educativa a ser adotada com um aluno.

Está pesquisa beneficiará a todos os alunos independente de terem uma dificuldade, uma deficiência ou não, pois facilitará a apropriação do saber e, trará a possibilidade real de que as adaptações curriculares são possíveis e em nenhum momento diminuem a capacidade do aluno, mas ao contrário dão impulso e motivação para aprender deixando de lado o fracasso escolar e a repetência que hoje são os grandes vilões da desistência escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A informação é transformada em conhecimento a partir do momento em que o aluno se apropria da informação aproveitando para a vida dele e dos seus e se transforma em conhecimento depois de analisar quais os benefícios e os malefícios desta informação.

O aluno seja capaz de realizar este caminho que para muitos é de difícil acesso, as adaptações curriculares oferecem a oportunidade de facilitar este caminho e ao mesmo tempo compreender a caminhada. Nesta perspectiva as estratégias didáticas precisam ser reformuladas com urgência a fim de que se evite um mal maior dentro do cenário caótico da educação.

Portanto é necessário que os segmentos educacionais e principalmente a área pedagógica esteja pré-disposta a repensar as adaptações curriculares como uma forma de modificar a realidade escolar, de forma a trazer benefícios ao educando.

REFERÊNCIAS

Carvalho, Rosita Edler. **Escola Inclusiva, a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre, 2010, Editora Mediação.

Carvalho, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre, 2010, Editora Mediação.

Coll, César. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Vol. 3. Álvaro Marchesi, Jesús Palacios & colaboradores. Porto Alegre, 2004, Artmed.

Laville, Cristian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Jean Dionne. Porto Alegre, 1999, Artmed.