

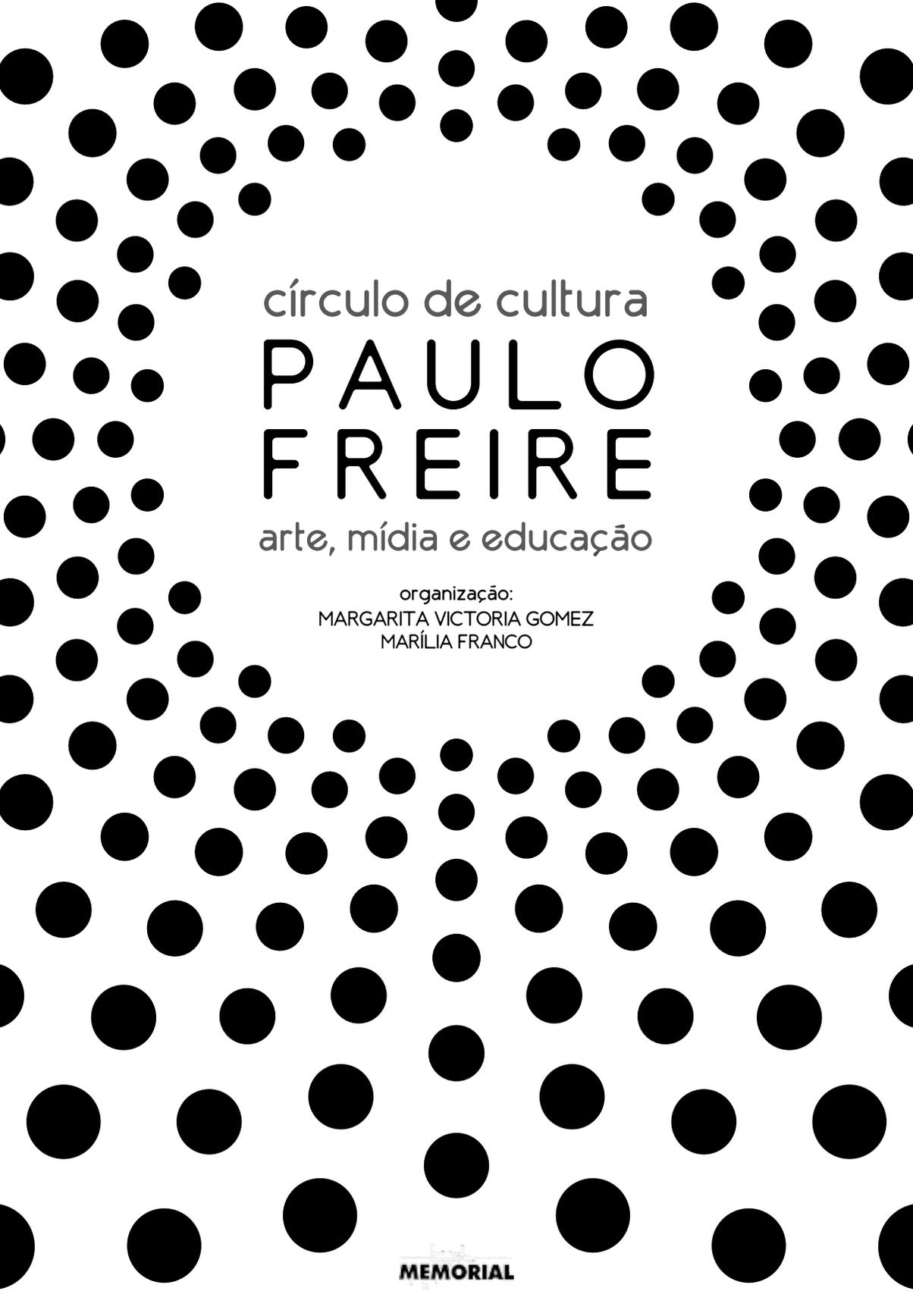
círculo de cultura

# PAULO FREIRE

arte, mídia e educação

organização:

MARGARITA VICTORIA GOMEZ  
MARÍLIA FRANCO



círculo de cultura

PAULO  
FREIRE

arte, mídia e educação

organização:

MARGARITA VICTORIA GOMEZ  
MARÍLIA FRANCO



**GOVERNO DO ESTADO  
DE SÃO PAULO**

Governador  
Secretário da Cultura

**Geraldo Alckmin**  
**Marcelo Mattos Araújo**



**FUNDAÇÃO MEMORIAL DA AMÉRICA LATINA**

Diretor Presidente  
Chefe de Gabinete da Presidência  
Diretora do Centro Brasileiro de  
Estudos da América Latina  
Diretor de Atividades Culturais  
Diretor Administrativo e Financeiro

**João Batista de Andrade**  
**Irineu Ferraz Carvalho**

**Profa. Dra. Marília Franco**  
**Felipe Macedo**  
**Felipe Pinheiro**

**DEPARTAMENTO DE PUBLICAÇÕES**  
Gerente/Editora Executiva

**Leonor Amarante**

#### CONSELHO CURADOR

Presidente  
Secretário da Cultura  
Secretário de Desenvolvimento Econômico,  
Ciência e Tecnologia e Inovação  
Reitor da USP  
Reitor da Unicamp  
Reitor da Unesp  
Presidente da Fapesp  
Reitor da Faculdade Zumbi dos Palmares  
Presidente da Academia Paulista  
de Letras Jurídicas

Almino Monteiro Álvares Affonso  
Marcelo Mattos Araújo

Márcio França  
Marco Antonio Zago  
José Tadeu Jorge  
Julio Cezar Durigan  
Celso Lafer  
José Vicente

Ruy Martins Altenfelder Silva

**Junho de 2015**

círculo de cultura

PAULO  
FREIRE

arte, mídia e educação

organização:

MARGARITA VICTORIA GOMEZ

MARÍLIA FRANCO

G619 Gomez, Margarita Victoria  
Círculo de cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação [recurso eletrônico] / organizadoras Marília Franco, Margarita Victoria Gomez. – São Paulo : Fundação Memorial da América Latina, 2015.

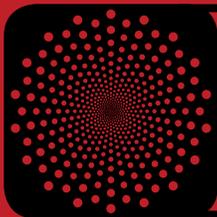
360 p. ; il.

Edição em português e espanhol

ISBN: 978-85-8201-010-5 (e-book)

1. Educação. 2. Freire, Paulo I. Círculo de cultura Paulo Freire. II. Franco, Marília, org. IV. Gomez, Margarita Victoria, org.

CDD-370



# Sumário

## **APRESENTAÇÃO**

<b>Arte, mídia e cibercultura: saberes para a educação contemporânea</b> Angela Barbour; Margarita Victoria Gomez.....	13
---	----

## **INTRODUÇÃO**

<b>A partir da pergunta</b> Margarita Victoria Gomez.....	18
--	----

<b>Paulo Freire: por um lugar ao Sol</b> João Batista de Andrade.....	25
--	----

<b>Paulo Freire e a conectividade</b> Jason Mafra.....	28
---	----

<b>Ação cultural em Círculos de Cultura</b> Adriano Salmar Nogueira e Taveira.....	37
---	----

<b>A eternidade amorosa de Paulo Freire</b> Marília Franco.....	41
--	----

## **1ª PARTE: Educação popular, círculos, redes e mídia**

### **Pesquisa educacional – experiências**

<b>Círculo de Cultura nas aulas de Educação Física</b> Alessandra Aparecida Dias Aguiar.....	46
---	----

<b>Educação como prática da liberdade: uma reflexão</b> Carolina Mariane Miguel; Janaina Melques Fernandes.....	53
--	----

<b>Princípios básicos do planejamento visual: Pôster para comunicação acadêmica</b> Claudia dos Santos Almeida.....	59
--	----

<b>Inovações pedagógicas com o uso de tecnologias</b>	
Dalva Célia Henriques Rocha Guazzelli.....	65
<b>A formação do professor de inglês a distância: Os recursos educacionais abertos</b>	
Lucia Maria dos Santos.....	73
<b>Círculo de Cultura copyleft: Em defesa do software livre na educação</b>	
Luciano Nobre Resende.....	82
<b>Círculo de Cultura como metodologia de pesquisa e intervenção</b>	
Maria Joseneide Apolinario.....	91
<b>Círculo de Cultura na educação profissional técnica</b>	
Maria Joseneide Apolinario.....	97
<b>Práticas no ensino de história: O “Chão da Sala de Aula” em uma Escola Pública Municipal de São Paulo</b>	
Regina dos Santos.....	103
<b>Gestão escolar: Um trabalho formativo e coletivo movido por objeto digital</b>	
Roseli Trevisan Marques de Souza.....	110
<b>A utilização do Google Earth como ferramenta epistêmico-didática no ensino e aprendizagem da educação geográfica</b>	
Thiago Souza Vale.....	119
<b>2ª PARTE – Educação, arte e linguagens: cidadania, ética e estética</b>	
<b>Pesquisa educacional – experiências</b>	
<b>A contribuição de Paulo Freire no processo de formação do palhaço</b>	
Alexandre Romeiro.....	128
<b>A literatura caminhando ao lado de Paulo Freire no processo de alfabetização</b>	
Amanda Maria Franco Liberato; Cristiane Pinholi Gregorin; Vania Marques Cardoso.....	134

<b>Cinema latino-americano e educação</b>	
Denise Sorpioni Caprecci.....	144
<b>A arte mágica como estratégia para o ensino de matemática</b>	
Diego Mubarack de Melo.....	151
<b>Por trás dos cartazes cinematográficos: Um estudo da direção de arte nos processos de criação gráfica e de utilização de signos</b>	
Estevão Santos Severino.....	158
<b>Educação a distância: Contribuições para práticas cidadãs</b>	
Jaciara de Sá Carvalho.....	165
<b>Mudanças dialógicas na sala de aula: Reais ou virtuais?</b>	
Juliana Benda.....	173
<b>O ressurgimento da contracultura do Recife no ciberespaço</b>	
Rafael Malvar Ribas.....	179
<b>O uso da Web radio na sala de aula: Perspectivas didático-pedagógicas em Artes Audiovisuais</b>	
Ricardo Stefanelli.....	186
<b>3ª PARTE – Educação e cibercultura: políticas e ações – pedagogia da virtualidade</b>	
<b>Pesquisa educacional – experiências</b>	
<b>Experiencia conectáctica 2014: Círculo de cibercultura Paulo Freire: cultura, arte, salud, medios de comunicación y educación</b>	
Ana Elia Alvarez Marín.....	195
<b>Projeto Imprensa Jovem na Rede de Ensino Municipal de Educação de São Paulo</b>	
Kelly Victor.....	201
<b>A ética no ciberespaço: Aspectos filosóficos, morais e legais</b>	
Luciana da Silva Araújo.....	211

**Os recursos tecnológicos da informática e da comunicação: Possibilidades pedagógicas interdisciplinares**

Luis Antonio Ccopa Ybarra; Marisa Soares.....218

**EJA Digital: Uma nova abordagem em educação**

Rosangela Fortunato Prieto.....228

**Mídias na educação: Experiência de formação utilizando as novas tecnologias em Roraima 2005-2011**

Sebastião Monteiro Olivera.....235

**Paulo Freire: O menino conectivo, espaços e conexões possíveis para a educação de crianças pequenas**

Maria Aparecida de Jesus Miranda.....242

**4ª PARTE – Saberes, autonomia e emancipação**

**1 – Rádio Universidade: Uma rádio a serviço da democratização da cultura**

Dimas Brasileiro Veras.....249

**2 – Tecnologia, migração para software livre e acesso ao conhecimento: A contribuição do pensamento freiriano**

Anderson Fernandes de Alencar.....251

**3 – Círculo de Cultura Paulo Freire: Arte, Medios de Comunicación, Salud y Educación**

Albert Roger Hems; Margarita Victoria Gomez.....260

**4 – Círculo de Cultura: Certificar saberes conforme uma pedagogia da cultura**

Adriano Salmar Nogueira e Taveira.....283

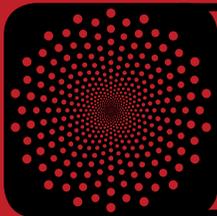
**5 – Teatro del Oprimido (TdO)**

Roberto Mazzini.....295

**6 – A Alterciência no horizonte do possível – algumas anotações**

Artur Matuk.....298

<b>7 – Etnofotografia, intervenção e inovação democrática na escola</b>	
Francisca Eleodora Santos Severino.....	304
<b>8 – Educação a distância: Escola de gestores Universidade Federal de Viçosa</b>	
Ana Luiza Salgado Cunha; Edgar Pereira Coelho; Valdirene Eliane Bailon de Souza....	315
<b>9 – El proceso de enseñanza-aprendizaje como una aventura creadora: Un enfoque desde lo audiovisual</b>	
Keyla Isabel Cañizales.....	326
<b>10 – Aprendamos juntos</b>	
Manuel Moreno Castañeda.....	336
<b>Anexos.....</b>	<b>338</b>
<b>Registro fotográfico do seminário.....</b>	<b>346</b>

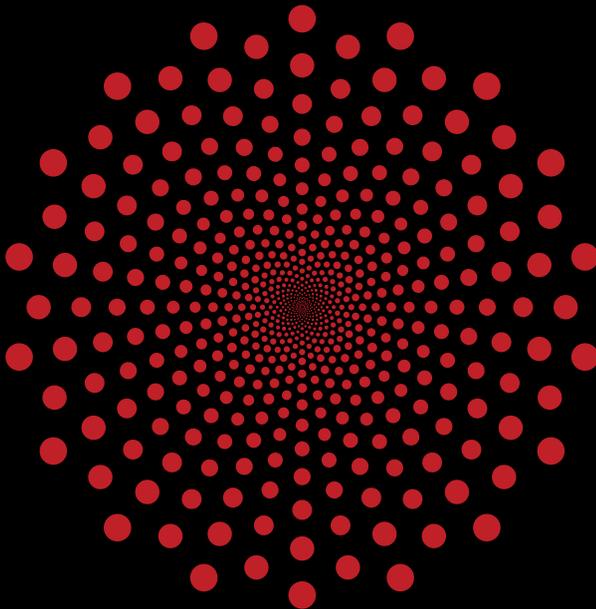


# Apresentação

# Arte, mídia e cibercultura: saberes para a educação contemporânea

**Margarita Victoria Gomez**  
Universidade Nove de Julho/Líder Gruprede/CNPq

**Angela Barbour**  
Gerente da Galeria Marta Traba



*Círculo de Cultura Paulo Freire, Arte, Mídia e Educação* é um livro resultante das atividades realizadas no Círculo<sup>1</sup>, em setembro de 2014, no Memorial da América Latina, em uma parceria entre a Galeria Marta Traba, a Biblioteca Latino-Americana do Memorial, o Programa de Pós-Graduação em Educação e o Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, ambos da Universidade Nove de Julho, São Paulo.

O livro é uma produção dos participantes do Círculo, que contou com pareceres dos professores dos programas mencionados, das disciplinas Pedagogia da Virtualidade, Novas Territorialidades na Educação e Pensamento Pedagógico Latino-Americano, oferecidas no contexto das linhas de pesquisa em Educação Popular e Culturas e Gestão e Práticas Educacionais, bem como das ações do Grupo de Pesquisa-Educação em Rede: cultura, ciência, tecnologia e formação, registrado no Conselho Nacional de Pesquisas (GRUPEDE/CNPq), o que deram organicidade ao círculo. Contou com o apoio de professores e alunos de instituições parceiras, como a Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, e o Sistema de Educación de Distancia da Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” –UCLA – Barquisimeto, Venezuela.

A fim de preservar a heterogeneidade dos textos produzidos e aqui apresentados, a obra organiza-se em quatro partes. As três primeiras surgiram dos três eixos temáticos do *Círculo de Cultura Paulo Freire*:

- (1) Educação popular; círculos, redes e mídia;
- (2) Educação, arte e linguagens: códigos, cidadania, ética e estética;
- (3) Educação e cibercultura: políticas e ações - Pedagogia da Virtualidade.

Nestas três primeiras partes estão os textos produzidos e apresentados nos Círculos. São relatos de experiências de pesquisa e de reflexões compartilhadas entre os participantes.

Na quarta parte, foram agrupados capítulos que, em diálogo com pesquisas anteriores, com a própria experiência de pesquisadores e orientadores e, com pensadores latino-americanos, destacaram a expressão científica, artística, midiática e educacional necessária para reinventar a Pedagogia de Paulo Freire no mundo educacional contemporâneo, o que permite possibilidades outras, sensibilidade e solidariedade que atravessam as fronteiras do conhecimento.

A obra atualiza conceitos discutidos nos cursos, nas pesquisas e no Círculo e estabelece uma ponte entre a educação popular freiriana, a cibercultura,

o software livre e a cultura aberta, as redes, a gestão cultural, a conectividade, a correspondência, e os conceitos de virtualidade, arte e cidadania.

O livro traz para a discussão a educação como comunicação e diálogo, a cultura tecnológica e a tecnologia como cultura, a arte e a mídia e as orientações didáticas e pedagógicas correspondentes. O leitor – o professor e o estudante da graduação e da pós-graduação – atento e ávido por novos conceitos encontrará aqui experiências com sentido cidadão, que articulam ensino, pesquisa, extensão e difusão como parte de uma política educacional e cultural que é imperiosa na educação superior.

Este e-book conta com uma riquíssima produção, fortalecendo a cooperação interinstitucional e contribuindo com uma nova geopolítica do conhecimento na América Latina, sempre em diálogo com outras realidades. Toda a produção aqui apresentada consta de termo de consentimento livre e esclarecido assinado, autorizando o registro e o uso de imagens, gravação, fotografias e filiações.

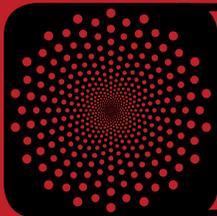
É evidente que, em tempos de mudanças, está sendo traçado um novo universo de imagens desde/para/com/na América Latina. E, parafraseando o escritor cubano José Lezama Lima (1910-1976), está sendo configurada uma identidade latino-americana que se utiliza da imagem e da simbologia como um grito de resistência, de afirmação da individualidade cultural dos povos, mas também de alienação. E, porque entendemos como Simón Rodríguez, mestre de Simón Bolívar, que estamos aqui para nos entreatuar e não para nos entredestruir, é que concordamos com Beatriz Sarlo (1994), que as mudanças culturais no mundo globalizado são temas que inquietam muita gente e começam a ser tratados em meios acadêmicos.

É notável como, na América Latina, o âmbito educativo contemporâneo se apropria, de certa maneira, dos artefatos digitais que nos levam a revisitar o relacionamento que temos com o nosso tempo, com a cultura, a mídia, a arte e a educação. Implica, também, compreender a colaboração crítica na construção de uma comunidade local-global, para a abertura da ciência às necessidades populares e, assim, ir além da sala de aula para estabelecer vínculos em rede de aprendizagens nos Círculos de Cultura.

(1) <https://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/2014/09/30/circulo-de-cultura-paulo-freire-arte-midia-e-educacao-3/>

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*

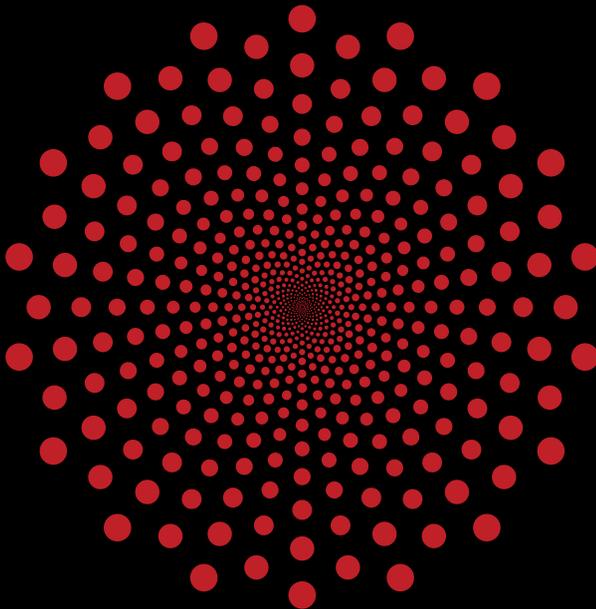
*Paulo Freire*



# Introdução

# A partir da pergunta

**Margarita Victoria Gomez**  
Universidade Nove de Julho/Progepe/PPGE



Entre experiências, utopias, encantos e desencantos, fomos fazendo uma trajetória que nos aproxima cada vez mais da América Latina, de seus enigmas, suas manifestações culturais, suas produções e socializações. É assim que surge o *Círculo de Cultura Paulo Freire: Arte, Mídia e Educação*, que segue a tônica da *Rede-Instalação Pedagógica e do Círculo de Cultura Virtual Paulo Freire*, realizado no IV Seminário Internacional de Educação, Teorias e Políticas 'Paulo Freire e a Educação Superior' (2013)<sup>1</sup> (Anexo I).

Como Paulo Freire e Antonio Faundez na obra *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985), questionamos o fato de a universidade preocupar-se tanto em dar respostas em vez de ensinar a perguntar. É nessa perspectiva que intervimos com o Círculo e, agora, com esta publicação em questões que nos trazem mais interrogações que respostas, que nos apresentam mais desafios que fatos prontos, que nos permitem criticar e criar dando continuidade a nosso trabalho.

Essas intervenções permitem-nos questionar a própria prática e reinventar Paulo Freire na Barra Funda, a partir da gente que circula pelo metrô, pelo Memorial e pela Universidade desse bairro. Permitem também fazer uma leitura de mundo que, de certa maneira, nos ofereça pistas para as práticas educacionais contextualizadas.

A Barra Funda é um bairro populoso de São Paulo, uma das maiores metrópoles da América Latina, e conta com a Universidade Nove de Julho, que atende a uma população proveniente das redes municipal e estadual e não da rede privada de educação.

De Angicos<sup>2</sup> à Barra Funda, é um percurso que fez e se faz na história da América Latina e o Memorial ao acolher a ideia de realizar um Círculo de Cultura percebeu a importância desta ação. O fato de dar visibilidade na Barra Funda a Paulo Freire, um dos maiores pensadores da América Latina, implica reconhecer sua influência no Brasil e no mundo, com sua proposta dialógica de educação em que a comunicação e as relações são imprescindíveis.

No Círculo de Cultura como lugar e estratégia de aprendizagem, e parafraseando Freire, em lugar do professor, com tradições fortementeadoras, está o coordenador de debates; em lugar da aula discursiva, o diálogo; em lugar do aluno, com tradições passivas, o participante do grupo; em lugar dos pontos e de programas alienados, a programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado (FREIRE, 1967).

O Círculo atende a dinâmica cultural das pessoas para organizar os saberes, as coisas e a aprendizagem em relação aos conhecimentos prévios. A partir da visão crítica latino-americana de educação, o processo de aprendizagem parte da premissa de que é indispensável refletir, nas instituições culturais e acadêmicas, a presença da arte, da mídia e da cibercultura na educação com ampla participação popular. Compreender, nesta discussão, a diversidade de tecnologias e de propostas pedagógicas exige o uso e domínio desses saberes. O Círculo como estratégia de aprendizagem e de intervenção torna-se um evento quando os participantes com voz e autoria se fazem presentes.

O Círculo é uma expressão cultural que se faz em sua dimensão artística, por meio de símbolos, fatos, artefatos que revelam linguagens, visões de mundo e ideologias que satisfazem esteticamente e culturalmente os sujeitos e/ou instituições: *“El arte no es sólo técnica, es historia, es lenguaje de una época y cultura; el arte no es patrimonio de un solo hombre, es patrimonio de la humanidad”* (ROS, 2004:6).

Para a linguagem da época, a da mídia eletrônica, convergem outras procedentes dos suportes tradicionais, e estar à altura da educação do nosso tempo implica apropriar-nos criticamente delas para a transformação social desejada. A arte de educar envolve a comunicação e o diálogo comprometendo o corpo, consciente de não ser puro sujeito nem puro objeto, mas a intersubjetividade com o mundo.

Pesquisadores e educadores se apropriam da linguagem de época, dos artefatos tecnológicos, sociais, culturais e políticos para fazer possível a universidade cultural que não esteja à mercê apenas dos interesses econômicos. Com estudantes, educadores da rede, agências de fomento, editoras de publicações científicas e movimentos sociais enfrentam o desafio para que surja uma outra universidade.

São desafios que se complexificam com a utilização dos próprios artefatos tecnológicos, das linguagens e dos códigos. Neste sentido, o *Relatório da Royal Society*, de junho de 2012, analisa os desafios e as oportunidades trazidas pelas novas formas de reunir, armazenar, manipular e transmitir dados e informações sobre pesquisas científicas. Assumir esse relatório implica repensar a produção de conhecimento socialmente válido às necessidades populares.

Evidentemente, com a abertura da ciência, a circulação e o livre acesso ao conhecimento, aos artigos científicos, aos dados de pesquisas e,

mais ainda, à diversidade de perspectivas educacionais e de metodologias de aprendizagem, inicia-se uma colaboração importante. A aprendizagem ocorre ao mesmo tempo e em todo o lugar, indo além da sala de aula e da dimensão unilateral, torna-se omnilateral e ubíqua, potencializando o trabalho conjunto de diversas áreas de conhecimento realizado por investigadores em outras plataformas além da presencial.

## O Círculo de Cultura

A nossa trajetória e experiência iniciada nos Círculos de Cultura dos Fóruns Paulo Freire, dos Fóruns Sociais Mundiais, em diversos âmbitos educacionais e nas disciplinas presenciais e virtuais por nós ministradas, se ressignifica não na acumulação de saberes, mas no desenho de novas territorialidades de aprendizagem que hoje constituem o processo de formação pedagógica.

Além dos eventos massivos, com conferências magnas em que a maioria escuta sem falar ou dialogar, o Círculo de Cultura encontra legitimidade quando se faz possível pela cultura, pela escuta, pela fala e pela produção de cada um.

À vista do tema geral e dos temas geradores específicos, buscou-se a reflexão e a discussão em torno das apresentações e comunicações de trabalhos dos estudantes e dos professores que atenderam os eixos temáticos: (1) Educação popular, círculos, redes e mídia; (2) Educação, arte e linguagens: códigos, cidadania, ética e estética; (3) Educação e cibercultura: políticas e ações - Pedagogia da Virtualidade. O Círculo de Cultura, como a dinâmica de trabalho escolhida para o evento realizado durante os dois dias, observou:

1) Primeiro momento: o Círculo abriu com falas da mestre de cerimônias e gerente da Galeria Marta Traba Angela Barbour, que logo passou a palavra para a professora Margarita Victoria Gomez (GRUPEDE/PPGE/Progepe), a qual apresentou o Círculo e coordenou os trabalhos das mesas. O presidente/diretor da Fundação Memorial da América Latina, o cineasta João Batista de Andrade, proferiu uma fala de 15 min. A seguir, falou o professor Jason Mafra da Uninove/PPGE/Progepe; o mesmo fizeram os professores Edgar Pereira Coelho, da Universidade de Viçosa, e Artur Matuck, da Universidade de São Paulo (USP).

O professor Anderson Alencar Fernandes, do Instituto Paulo Freire, São Paulo; a professora Keyla Cañizales, da SedUcla da Venezuela; o ator Roberto Mazzini da Cooperativa Giolli, da Itália; e Dimas Brasileiro Veras, da Universidade Federal de Pernambuco, também compartilharam experiências por meio de intervenção por videoconferência.

2) Segundo momento: os organizadores do Círculo orientaram a dinâmica. Todos os participantes registraram seus trabalhos nos eixos temáticos escolhidos na hora da inscrição, para, depois, se juntarem aos Círculos específicos. Seguindo a dinâmica, cada um se identificou, se pronunciou, argumentou, debateu e sistematizou saberes com os outros. A escolha dos relatores, que assumiram o compromisso em cada Círculo, foi indispensável para os encaminhamentos feitos aos coordenadores gerais.

3) Terceiro momento: encerramento com a apresentação do relatório geral aprovado pelos participantes do Círculo, que, de certa maneira, legitimaram uma rede de comunicação, de diálogo e de aprendizagem que se expande.

Como um rizoma, o Círculo se expandiu na rede com atividades, utilizando-se do blog [pedagogiadavirtualidade.wordpress.com](http://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com). Com até 25 pessoas cada Círculo, possibilitou a participação de todos e a construção coletiva do conhecimento. Foram realizados três Círculos de Cultura concomitantemente, dentro do círculo maior, correspondendo aos três eixos temáticos. No momento da inscrição no Círculo, cada participante selecionou uma ou duas opções de eixo temático no qual pretendia apresentar o seu trabalho, por ordem de prioridade e também escolheu a minioficina.

Cada Círculo de Cultura teve um relator, e a dinâmica consistiu em:

- 1) Dar boas-vindas, apresentação dos participantes e a dinâmica da organização e do funcionamento do Círculo;
- 2) Apresentação da temática por parte dos pesquisadores;
- 3) Fazer as inscrições para novas contribuições;
- 4) Debate de todas as contribuições.

Desse modo, durante as duas sessões de cada Círculo, foram destacadas as contribuições dos participantes e, posteriormente, encaminhadas para a relatoria geral redigida por membros do Círculo.

Cada experiência de pesquisa foi entregue impressa a cada coordenador, para leitura e apresentação de uma sistematização no início de cada Círculo. Os resumos expandidos dessas experiências foram publicados uma semana antes, no site/blog [pedagogiadavirtualidade.net.br](http://pedagogiadavirtualidade.net.br), para a leitura e preparo dos debates. Assim, cada participante pôde ler e deixar críticas, comentários e sugestões, antes, durante e depois do dia do Círculo, configurando-se assim, o Círculo de Cultura Virtual. E, como o quintal da infância de Paulo Freire, o presencial desdobrou-se em outros espaços virtuais, e vice-versa.

Através da web, a infra e a infoestrutura de rede do Memorial da América Latina permitiram abrir o momento presencial do Círculo, que ocorreu em salas abertas, como o ambiente da Biblioteca, da Galeria e da web que se ampliaram mutuamente.

A internet funcionou dentro dos padrões de velocidade vigentes na cidade de São Paulo, embora necessitasse ser mais rápida, permitindo articular o trabalho on-line com mais segurança e continuidade. A participação gratuita foi possível pela utilização das instalações e do pessoal do Memorial e da Uninove.

Assim, os conceitos discutidos nos cursos/disciplinas foram atualizados na prática, dando organicidade a um novo texto tecido a partir das provocações de Freire, dos conceitos de virtualidade e educação aberta para um mundo mais democrático. São conceitos que comportam fazeres teórico-práticos numa proposta emancipadora e libertadora.

As miniofinas de formação, com 1 hora de duração, concomitantemente no Círculo, tiveram como temática: Prezi, Moodle, Web radio, Bullying Virtual Escolar, Planilha Excel, Simulação em Química. Estas foram oferecidas por estudantes da pós-graduação em Educação: Ricardo Stefanelli, Adriana Soeiro Pino, Marcos Antonio dos Santos Correia, Luciano Nobre Resende, Dalva Célia, Henrique Rocha Guazzelli e Claudia dos Santos Almeida.

Este livro, resultado do Círculo de Cultura, é mais uma oportunidade de abrir a ciência e reinventar o legado de Paulo Freire, gerando diálogos e debates que confirmam a dimensão cognoscitiva e política da educação, também, na cibercultura. O compromisso com o ensino, a pesquisa, a extensão e a difusão universitária nos incentiva a pensar e a dar organicidades a esses diálogos com os setores populares da educação básica e da superior, imprescindíveis à democratização da cultura e do conhecimento em América Latina.

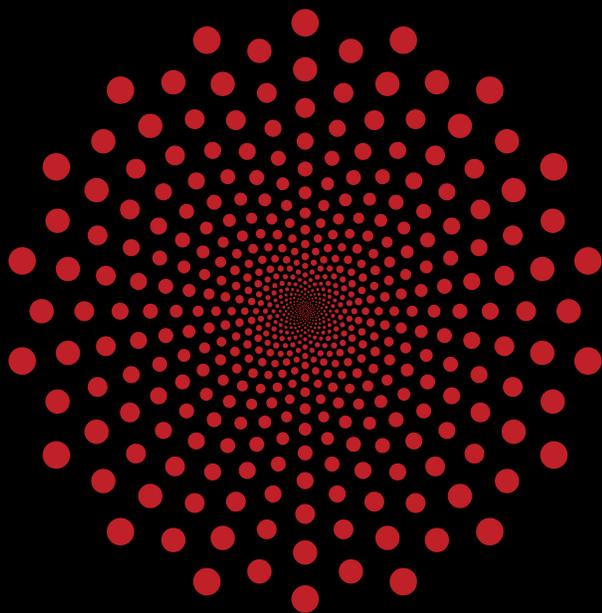
- [1] <https://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/2013/10/08/rede-instalacao-pedagogica-e-circulo-de-cultura-virtual-paulo-freire-na-educacao-superior/>
- [2] Nessa cidade do Rio Grande do Norte, Paulo Freire começou seu trabalho de alfabetização de adultos, em 1963.

## Referências bibliográficas

- ALVES, L.C. (org.); MÂNCIO, A.B. (org.); BARBOSA, W.B. (org.); CARDOSO, I. (org.); JUCKSCH, I. (org.); COELHO, E.P. (org.); SANTOS, M.L. (org.). *Troca de saberes: flores das sombras da agroecologia*. 1ª ed. Viçosa MG: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora. UNESP, 2000.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. [1967]
- GOMEZ, M.V. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez, 2004.
- GOMEZ, M.V.; NOGUEIRA, A.; et al. *A Rede-instalação pedagógica e o Círculo de cultura virtual Paulo Freire* In TEIXEIRA; BIOTTO. *A experiência do Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educativas: narrativas e resultados preliminares*. São Paulo: BT, 2015, p. (No prelo)
- LÉVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 2011. [1996]
- ROS, N. El arte en la educación: expresión corporal, en *Expresión corporal. El cuerpo en movimiento*, año 1, núm. 7, diciembre, Buenos Aires, 1998. pp. 66-83.
- V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO *Teorias e políticas - Paulo Freire e a Educação Superior*. 2013. Disponível em: <http://www4.uninove.br/seminariointernacional/index.php>.

# Paulo Freire: por um lugar ao Sol

João Batista de Andrade  
Presidente da Fundação Memorial da América Latina



Bom dia a todos, é um prazer muito grande estar sediando este encontro (*Círculo de Cultura Paulo Freire: Arte, Mídia e Educação*) no Memorial da América Latina. Posso dizer, inclusive, que tudo o que tem a ver com Paulo Freire desperta meu interesse, tenho uma imensa admiração por ele. Sou de uma geração que entrou na universidade antes de 1964, portanto vivi aqueles momentos de grande criatividade na vida brasileira, em todos os setores, talvez como resultado do processo de democratização da sociedade.

Tenho duas coisas curiosas com relação a Paulo Freire: uma, quando ele voltou depois da anistia, eu fazia o *Globo Repórter*. No começo, talvez muitas pessoas não se lembrem, esse programa era feito por cineastas. Era um programa de um prestígio imenso, audiência altíssima, tratando de temas importantes do Brasil. Quando começou a abertura democrática, no início dos anos 1980, os cineastas foram afastados e começaram a entrar os repórteres que faziam quase uma aventura. Na nossa época, o tema era o Brasil, hoje o tema é o repórter. Por volta de 1980, fiz um *Globo Repórter* sobre educação, e Paulo Freire ainda estava sem espaço na TV. Havia um silêncio em relação a ele. Resolvi colocá-lo no filme *Por um Lugar ao Sol*. Fiz, também, uma entrevista com ele que foi ao ar. Foi um primeiro rompimento da barreira do silêncio em relação a ele.

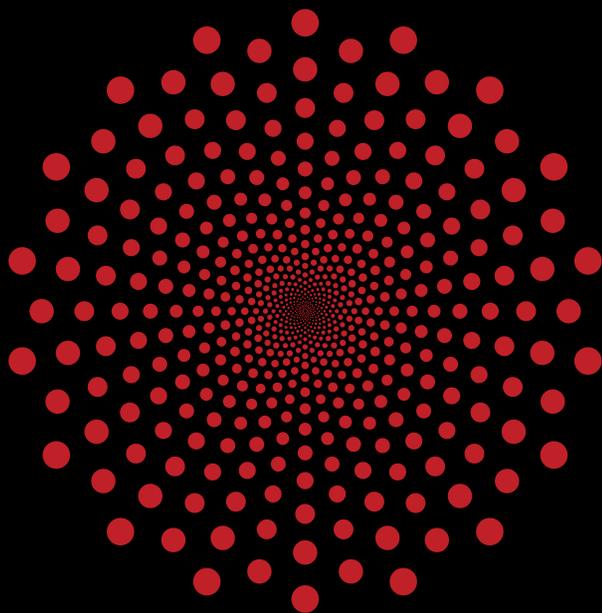
Outra coisa muito curiosa: depois disso, eu já estava fora da Globo, fiz outro *Globo Repórter*, também sobre educação. Viajei pelo Brasil todo, para saber o que era a educação no País. Era um país em um momento bom e revelador. Fui fazer uma entrevista, em uma praia sem acesso à estrada, em Natal. Fiquei três dias vendo e filmando o pessoal pescando lagostas. Eu estava esperando as aulas da segunda-feira, que seriam dadas por uma professora de lá. Filmei a aula e a professora abriu algumas telas no lugar do quadro negro, telas com imagens de bichos. Então, apareceu em uma delas um rinoceronte e as crianças atendiam à professora (dizendo): “Falem e leiam comigo agora: isso aqui é um crocodilo. Vamos repetir então, isso aqui é o quê? É...”.

Eu filmei aquilo e vi o seguinte: que distância, que absurdo, que distância daquelas pessoas com aquelas imagens. A ideia de ensinar uma coisa fora do imaginário daquelas crianças não era só o errado da troca de nome. Era tudo errado... A professora era fruto desse mesmo sistema, era parte daquele sistema... Nunca vou me esquecer daquele rinoceronte e das crianças gritando crocodilo. Parece uma piada, mas talvez seja metafórico esse erro.

Quero dizer o seguinte, casos à parte, estou contente, é uma honra para o Memorial sediar esse encontro e dizer que é uma preocupação nossa a de implementar esse tipo de ligação de trabalho com a universidade e instituições que pensam o Brasil. Estamos do lado de vocês, nessa gestão. Sucesso no encontro e parabéns.

# Paulo Freire e a conectividade

**Jason Mafra**  
Universidade Nove de Julho/Progepe



Este evento se gestou (de certa maneira) no ano passado, por ocasião do 4º Seminário Internacional em Pesquisa e Educação, organizado pelos dois programas de pós-graduação em Educação (Progepe e PPGE) da Uninove, dentro de um evento que estava acontecendo, especificamente, no marco da programação dos 50 anos de Angicos. Para quem ainda não estava aqui, especialmente os alunos novos, o ano passado foi um ano de várias atividades em comemoração, celebração e memória dos 50 anos do trabalho de Paulo Freire, realizado em Angicos, em 1963, e que marcou bastante a história do próprio Paulo Freire e da educação popular, que o projetou com a experiência conhecida como “Método Paulo Freire”. Não precisamos ter medo de falar de Método Paulo Freire. Desde que conheço a história de Paulo Freire permanece essa discussão: é método, não é método.

Está muito claro que, durante um tempo, Paulo Freire evitava ficar falando do Método para não criar fórmulas. Aliás, o Método dele era não ter método, era trabalhar o tempo todo com a realidade. Claro, a obra de Paulo Freire é mais que um método de alfabetização, é uma obra que se expande para uma teoria do conhecimento e uma teoria da prática pedagógica também, portanto, ela ganha um status filosófico e pode-se dizer isso sem medo. Mas dentro da obra dele há um Método de alfabetização que foi o princípio do pensamento e da sua prática.

E foi no marco do IV Seminário Internacional de Educação da Uninove, cuja temática central era Freire e a Educação Superior, que a professora Margarita criou esse espaço: Círculo de Cultura e Instalação Pedagógica. Contou com a colaboração do professor Adriano (e dos estudantes das disciplinas Pedagogia da Virtualidade e Nova Territorialidades e o Virtual na Educação) e construiu em uma instalação/círculo de cultura virtual que proporcionou, em tempo real, o debate acerca do manuscrito *Pedagogia do Oprimido*, para uma população local, nacional e/ou internacional, que acessou as redes midiáticas (blog, Facebook, Twitter) e que, talvez, só tiveram acesso ao evento através deste meio.

Eu acredito que nesse espaço, e Margarita tem razão, Paulo Freire necessita estar, e não haveria um lugar mais adequado para estar, a não ser aqui, no Memorial da América Latina. Hoje, aqui no evento, eu estava com um dos alunos do Progepe (Programa de Mestrado Profissional em Educação da Uninove) e me lembrei de que estive na inauguração do Memorial em 1989, quando havia representantes de governos de toda a

América Latina, Fidel Castro, inclusive, os presidentes dos países sul-americanos e da América Central, da Nicarágua, entre outros.

É um espaço que foi criado com essa perspectiva: a de discutir os problemas latino-americanos e de explicitação da cultura latino-americana. E não poderia estar ausente disso Paulo Freire, que certamente é a maior contribuição da América Latina para educação, especialmente para educação popular.

Acredito que criar uma agenda da Uninove e do próprio Memorial, trazendo essa discussão de Paulo Freire, é uma necessidade. Não podemos destacar os latino-americanos, aqueles que contribuíram para a América Latina, e não mencionar Paulo Freire. Talvez seja o caso, Margarita, de pensar em um espaço na biblioteca que possa acolher a obra de Paulo Freire, e que já existe em outros lugares, como na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É uma biblioteca muito grande com a obra completa de Paulo Freire.

Falamos isso não para cultuar a imagem de Paulo Freire, aliás Paulo Freire falava insistentemente acerca disso, não queria seguidores no sentido de ficar venerando a imagem ou uma obra. Ele dizia que, desde já, seguir os passos dele seria reinventá-lo, problematizar a sua obra, seria pensar a atualidade da sua contribuição. Há três semanas, eu estava em Londrina, Paraná, participando de uma banca cujo tema da dissertação da estudante era Paulo Freire e, estava também na banca, uma professora aposentada e colaboradora da Universidade Federal. Ela disse que na década de 1970 ela fazia doutorado em Educação nos Estados Unidos, e foi conhecer Paulo Freire lá, já que nessa época ele estava fora e as obras dele proibidas no Brasil. Ela conta que lhe disseram: “Vamos estudar neste semestre um pensador” – acredito que era em 1972, quando a *Pedagogia do Oprimido* já tinha sido escrita, publicada e lida –, “que as pessoas só vão entendê-lo no século XXI, dada a potencialidade do pensamento dele”. Essa fala foi profética, ela disse que fez o curso e que começou a aprender um pouco acerca de Paulo Freire.

E nós conhecemos o Paulo Freire, aqui no Brasil, praticamente a partir da década de 1980. Aqueles que tiveram a oportunidade de estudá-lo na década de 1970 nas universidades ou participar dos movimentos populares, tiveram acesso a esses materiais clandestinamente, como *Pedagogia do Oprimido*, *Educação como Prática da Liberdade*, e do *Método Paulo Freire*, também. Mas, nós, gerações mais recentes, começamos a ler suas obras na

década de 1980. E foi exatamente nessa década que Paulo Freire foi muito criticado por correntes dentro da educação e que tentaram, de certa maneira, engavetá-lo, afirmando que ele era cristão, que tinha inventado um método, mas que naquele contexto estava superado. Eu mesmo pude participar, na época, de discussões a partir de algumas correntes, especialmente da chamada histórico-crítica, também conhecida como pedagogia dos conteúdos, que consideravam a sua proposta superada nesse aspecto.

Tempos depois, Moacir Gadotti, que foi meu orientador e com quem trabalhei no Instituto, dizia que Paulo Freire evitava entrar nessas discussões. Ele dizia: “Deixa o pessoal falar, eu não vou entrar nesse debate, daqui a alguns anos nós vamos ver o que vai ficar destas discussões todas”. Então, quando chega 1992, ele escreve *Pedagogia da Esperança*, um pouco com o objetivo de recuperar a história de *Pedagogia do Oprimido* e também de problematizar algumas dessas críticas feitas a ele.

Eu comecei a trabalhar no Instituto Paulo Freire no final da década de 1990, ocasião em que Margarita já havia entrado lá. Na época, eu fazia o mestrado, cujo tema nada tinha a ver com Paulo Freire. Concluí o mestrado em 2001 e comecei o doutorado estudando Paulo Freire. No Instituto, entre outras coisas, eu participava da coordenação da rede da comunidade freiriana, que procurava articular esses institutos e cátedras, núcleos de estudos e movimentos sociais do mundo inteiro, baseados no pensamento de Freire.

Dessa forma, nós podemos perceber a grandeza e atualidade da obra de Paulo Freire. Nós estamos chegando agora, eu, a Margarita, o Edgar, a Roberta e alguns alunos presentes aqui, de Torino, Itália. Ali, na semana passada, estávamos discutindo o pensamento de Paulo Freire em um encontro que se realiza a cada dois anos desde a morte de Paulo Freire, e que começou em 1998. É o Fórum Paulo Freire, que se realiza em diferentes países. Nesses lugares encontramos pessoas do mundo inteiro que estão vinculadas a esse pensamento e algumas (ou outras) que nem imaginávamos que tivessem alguma ligação com Freire. Por exemplo, nesse encontro, fomos brindados com a presença de Agnes Heller, grande pensadora húngara que foi discípula de Lukács. Para quem não a conhece, vale a pena conhecer Agnes Heller. Oportunamente, disse a ela que o primeiro trabalho acadêmico que fiz foi acerca do seu pensamento. No Fórum, ela fez uma fala, tentando articular as confluências de seu pensamento com o de Paulo Freire, no marco do lançamento de um de seus livros.

Enfim, o que vemos na verdade é que Paulo Freire, a sua obra, tem essa grandeza porque ela não é apenas uma obra contemplativa, embora possa ser apreciada pelo seu valor estético e, com certeza, já existem muitas análises sobre isso, mas porque Paulo Freire produziu uma obra que dá respostas concretas aos desafios que as pessoas e grupos enfrentam em seu processo educacional. E, mais do que processos educacionais, o pensamento dele está presente em múltiplos movimentos de variada natureza no mundo. Eu tive a possibilidade de fazer o mapeamento de mais de cem países, no mundo, onde existem grupos estudando Paulo Freire.

Desde pessoas que fazem estudos nas universidades a lugares mais recônditos de escolas. Por exemplo: em Harvard, onde Paulo Freire trabalhou, como na UCLA (Universidade da Califórnia), que tem um Instituto Paulo Freire coordenado por Carlos Torres; em Malta, na África do Sul, e até aqueles grupos de pessoas que estão lutando pela paz no Oriente Médio. Há grupos palestinos, na faixa de Gaza, que leem Paulo Freire para tentar pensar na possibilidade de diálogo. Nós encontramos esses grupos no Instituto Paulo Freire. Até criaram um Instituto em Israel, o que demonstra a potência da obra de Paulo Freire, que mexe com a vida e provoca o interesse das pessoas.

É muito difícil que qualquer pensador e/ou pesquisador da educação, que tenha um compromisso político de fazer da educação um instrumento para criar um mundo melhor, não tenha essa necessidade de conhecer a obra de Paulo Freire, mesmo que possa criticar essa obra, porque ele nos move nesse sentido.

Então, acho que estar aqui discutindo isso é uma rica (grande) oportunidade para pensar em nossas pesquisas, mas, sobretudo, pensar em nossas práticas. A educação para Paulo Freire só tem sentido como possibilidade de transformação. Eu me lembro de que, quando estávamos discutindo o projeto Memória no Instituto, nos perguntávamos qual o conceito de educação de Paulo Freire para atribuir um nome a esse projeto. Depois de muitas discussões, chegamos à conclusão de que para Paulo Freire educar é transformar, é por isso que o projeto foi chamado assim: *Educar para Transformar*.

O cineasta João Batista, que esteve aqui agora a pouco, tocou em uma questão que é muito central na vida de Paulo Freire. Ele falou desse documentário que fez na época para a Rede Globo, em que uma educadora mostra um rinoceronte dizendo para as crianças que aquilo era

um crocodilo. Porque ele chamou a atenção para esse ponto? Porque esse ponto foi essencial na mudança de paradigma epistemológico em Paulo Freire, não só no processo de alfabetização, mas em todo o pensamento da educação. E qual era a questão? A questão é que educar significa impregnar de sentido a relação pedagógica.

Então, em todo ato educativo, seja processo de alfabetização ou qualquer outro, há leitura do mundo. Ele vai dizer: “Porque eu tenho que ler o mundo? Do mundo desse grupo participante?”. Não porque sou benevolente nem para dar apenas o direito da palavra ao grupo – o que faz parte da essência do ato de educar –, mas é porque ao fazer a leitura do mundo, estabelecer o diálogo, eu me aproprio de certos elementos com os quais eu posso qualificar a minha prática pedagógica.

Foi por isso que ele criou um Método que alfabetizou pessoas em 40 horas. Aliás, seu Método ganhou seu status por isso – “o método que alfabetiza pessoas em 40 horas”. Mas, no lance do Método, a coisa mais importante não era a aceleração da alfabetização ou o feito de alfabetizar qualquer grupo em 40 horas, mas era exatamente perceber que ao educar tenho de dar sentido ao processo educativo. É por isso que esse Método faz uma abolição das cartilhas, mas as pessoas aprendem também com cartilhas.

Meu amigo, Celso Vasconcelos, diz que as pessoas sempre aprendem, com ou sem o professor, com a cartilha ou sem a cartilha e apesar da cartilha e apesar do professor. Faz parte do ser humano aprender. A grande questão é essa: Qual é a qualidade da minha aprendizagem? Aprendizagem para quê? Então, o processo de alfabetização e de educação de Paulo Freire, como ele parte da realidade das pessoas e do princípio de que educar é transformar, ele não é um mero processo de alfabetização e de educação, mas ele é também, e, sobretudo, conscientização.

Para concluir o meu trabalho, vou retomar o tema da minha pesquisa que tem a ver com este momento que estamos vivendo aqui. Quando fui estudar Paulo Freire no doutorado, quis tentar entender o que faz com que a obra de Paulo Freire ganhe essa transdisciplinaridade, porque ela passa por várias disciplinas, e ela ganha também essa complexidade, ela não fica apenas no âmbito da educação ou na discussão das ciências humanas, mas ela vai para os movimentos, vai e atinge outras dimensões.

Então, pensei, tomando certo referencial na época, como o próprio Edgar Morin, depois o Basarab, entre outros. Depois de meses de pesquisa, vasculhando nas coisas do Instituto, encontrei uma coisa da qual já tínhamos

falado, mas que neste momento chamou muito a minha atenção. Paulo Freire, quando participou do último evento público dele, em um congresso em Vitória (ES), em 1996, no qual estava debatendo a sua obra – material que foi publicado em livro –, depois de três dias de discussões, ele estava em uma mesa, uma professora perguntou: “Paulo Freire, nós estamos discutindo aqui a contribuição marxista, a contribuição existencialista, a constituição cristã, gramsciana de Paulo Freire, enfim, inclusive da psicanálise, de Eric Fromm, afinal de contas quem é você? Como é que você se define?”. Ele respondeu: “A sua pergunta é muito boa, eu costumo responder que me considero um menino conectivo”. Ele usou essa expressão.

Então, ele começou a contar a história: “Quando nós saímos de Recife para Jaboatão, nós não vivíamos aquela realidade de fome, mas éramos meninos conectivos, nos conectávamos com aquelas crianças que passavam fome”. Mas, ele não entrou muito nessa discussão, porém isso chamou a minha atenção porque ao final das contas estava tratando de entender Paulo Freire. Foi então que entendi que não dava para entender Paulo Freire somente a partir do pensamento, e fui discuti-lo a partir de sua vida e obra, portanto minha tese de doutorado foi um estudo da sua antropologia.

Tratei de estudar a categoria conectividade em Paulo Freire e comecei a perceber que fazia muito sentido quando ele introduziu essa metáfora, então começamos a estudar a partir dos valores ou das categorias que eventualmente poderiam fazer parte da criança, da infância. Percebemos que, entre outras coisas, você não pode pensar em criança e infância sem as categorias de ousadia. A criança é ousada, às vezes sem limite, ela é curiosa, se espanta, se admira com o mundo, o encantamento, a espontaneidade, a informalidade, a concretude, a ingenuidade, a inquietação, a ludicidade, a teimosia, a inventividade, entre outras. Então, nós percebemos que essas categorias estão presentes na história de Paulo Freire.

Quando ele constrói a sua epistemologia, você é capaz de observar essas categorias. Por exemplo, alguns estudiosos da obra de Paulo Freire afirmam que nos seus escritos, na sua produção, há muita ingenuidade. Assim você vai entender o que significa ingenuidade na história e percebe que esta é condição *sine qua non* para o conhecimento. *Ingenuus* vem do latim e significa “nascido livre”, só cultiva a liberdade quem tem certa ingenuidade, ela permite romper as fronteiras do conhecimento.

Por isso, foi na ingenuidade que Paulo Freire fez o link entre a fala de Marx com a fala de um camponês de Angicos que faz uma leitura do

mundo, da sua realidade e faz uma leitura de classe e dá exemplo. Paulo conta a história quando ele (em uma atividade de educação de adultos no nordeste) passa por um aperto, num momento em que um camponês disse: “Olha doutor, eu queria falar algumas coisas, o senhor deve ter uma casa bacana, deve ter dois ou três filhos, cada um deve ter seu quarto, ou o dos meninos e o das meninas, o senhor deve ter horário para comer, para almoçar, para tomar o café da manhã, o senhor deve ter inclusive uma biblioteca, e a linha Arno que saiu aí. Pois é, eu moro em uma casa que tem só dois cômodos, tem no quintal um banheiro, tem uma cozinha e todo mundo vive amontoadado aí. Quando chego em casa, pois eu tenho que sair de madrugada para pegar o caminhão para ir à roça e cortar cana, quando chego em casa já escureceu e aqueles meninos estão morrendo de fome, gritando, brigando um com outro e aí eu tenho que ser duro com eles, e às vezes tenho que pegar a minha cinta e dar um jeito naquela situação, porque daqui a pouco tenho que dormir porque tenho que levantar de madrugada. Então, o senhor vem falar para a gente de diálogo, se o senhor não tem diálogo com os seus filhos nessa situação que vive, muito menos eu vou ter”.

Então, quer dizer, Paulo Freire vai fazendo esses links (ou ligações) com a realidade, e essas categorias ele vai usar para produzir conhecimento com superações paradigmáticas. Ele vai usar isso também para produzir um *corpus* (ou conjunto) de valores, por isso também fizemos um estudo na dimensão axiológica no pensamento de Paulo Freire. Ele vai introduzir isso em sua práxis.

No fundo, quando Paulo Freire se coloca como ser livre, se apropriando desse fazer cotidiano, dessas categorias, e aplicando isso em seu pensamento e em sua prática sem ter essa intenção, ele fala com tanta profundidade do lugar que está vivendo, de Angicos, do Chile ou de Guiné Bissau ou da Nicarágua, onde ele também trabalhou, que vai produzir uma universalidade, de certa maneira histórica, apropriada no mundo inteiro por tantos pesquisadores e pessoas nas mais diferentes atividades.

Para concluir, este evento é muito importante e associar virtualidade a Paulo Freire é (uma ideia) muito precisa, aliás estamos vivendo nesses tempos, como Paulo Freire se referia quando usava alguns termos, como tema “epocal”. A virtualidade e a conectividade são temas epocais sem os quais já não vivemos mais, a menos que se destrua tudo e se comece de novo a humanidade. Mas, daqui para frente, é impossível pensar

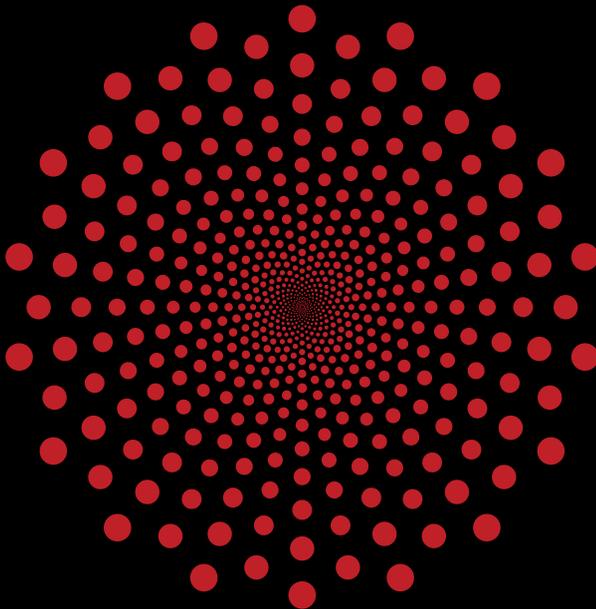
nas relações no mundo inteiro, sejam de que naturezas forem, sem essa dimensão da virtualidade e da conectividade.

Para encerrar, só uma leitura muito breve de um poema de João Cabral de Melo Neto, que eu acho que tem um pouco a ver com o nosso encontro: *“Tecendo a manhã. Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre outros galos”*.

Obrigado e bom encontro!

# Ação Cultural em Círculos de Cultura

Adriano Salmar Nogueira e Taveira  
Universidade Nove de Julho/Progepe



**... Vos digo:  
toda a cidade é a escola da Grécia (paideusis);  
mesmo se nos considerarmos individualmente parece-me que cada um de  
nós se mostra auto-suficiente para todas as tarefas da vida social  
com a máxima graça e versatilidade, nas circunstâncias mais variadas.**  
(Tucídides)

A frase, tomada de empréstimo à *Oração Fúnebre*, dedicada ao governante Péricles por ocasião de seu sepultamento em Atenas, século V a.C., nos chama atenção ao esforço de compatibilizar a formação integral de pessoas com projetos comuns para viver em sociedade. Naqueles gregos inexistia separação entre *ser sujeito* (social) e *ser pessoa* (individualizar-se), esse divórcio aconteceu a partir da modernidade europeia. E isso nos compromete com a possibilidade de projetos coletivos que contribuam para que, em processos de formação, pessoas sejam sujeitos e indivíduos.

Compatibilizar formação (de sujeitos) com projetos (coletivos) requer rever certa dicotomia que herdamos desde os gregos; eles contrapunham o “grego, educado” ao “não grego, bárbaro”. A partir daí, uma noção veio sendo construída: a educação eleva – os educandos, quando educados, superam à condição em que antes viviam. Sócrates, um educador do século de Aristóteles, dizia aos educandos:

(...) Pois vós, acima de outros, vos distinguis naquela faculdade pela qual o homem se distingue do animal, a faculdade pela qual o grego se distingue do bárbaro; sois educados para o raciocínio e para a arte da palavra, desenvolvendo as leis, as artes e os ofícios.

A educação e a pedagogia vinham sendo consideradas como um ascenso, elevador social por meio do qual as pessoas se redefiniam e superavam suas condições.

Essa concepção pode ser questionada. Ela se refere a um ser humano cindido. Na construção europeia-ocidental da noção de *homem civilizado*, foi possível e plausível educar um ser humano cindido, isto é, a boa educação ocupava-se com erudição desvinculada do bom senso e do senso comum, formando ilustrados; a outra formação assumia o passado como acúmulo e doutrina e assim não focalizava o dinamismo empírico que contextua todo o conhecimento.

A concepção de Ação Cultural, vivenciada por meio de Círculos de Cultura, seria uma *Paideia* que não dicotomiza. Os critérios ou práticas socioeducacionais não hierarquizam pessoas, conforme sejam elas mais ou menos marcadas pela cultura comum, cotidiana. A experiência de formação por meio dos Círculos de Cultura articula, etiqueta e sensibiliza boas maneiras (refinamento) e perspicácia (intuição), inteligência e sensualidade, rigor artístico e paixão intelectual... A mão do homem, o corpo e suas possibilidades lhe são (muito) mais do que instrumentos para a razão, o seu olhar e a interatividade linguística/emocionada são ocasiões de diversidade. Sobre esta se debruça e emerge o ato de conhecer, inteligente é perceber-se fazendo opções cognitivas...

Isso remete o esforço da formação para a multiplicidade e diversidade da cidadania política. Não se parte da igualdade ou da mera concepção de inclusão para a instituição da cidadania, e, sim, desta para aquelas. Ações culturais seriam, nesta acepção, compreendidas como elaborações curriculares no processo de formação, elaborações em que definitivamente associam-se formação e transformação. Se por um lado sabemos que a sociedade pode manter, aprofundar ou sofisticar desigualdades sociais (para além das diferenças individuais, biológicas), por outro sabemos que a educação permite mecanismos de diminuir distâncias, sofrimentos e opressões por meio de acessos a todo bem material e imaterial. Quando assim, educam-se seres humanos, eles civilizam-se, administram conflitos de forma culturalmente mais complexa do que obtendo consensos. A Ação Cultural em Círculos de Cultura expõe, explicita uma cartografia cultural que flui como opção metodológica através daquele *ensinar-aprendente* peculiar à *dodiscência* preconizada por Paulo Freire; não expõe ou explicita (tal cartografia) sob a forma de registro/inventário a ser transmitido – proposta que o Iluminismo nos legou –, mas, sim, opera explicitando interações e elaborações que problematizam à realidade.

Para a elaboração curricular calcada na compreensão de ações culturais, há pelo menos dois grandes problemas: 1) Na sociedade que se pensa a si mesma, com base em valores de troca, prevalecem interações pautadas em uma esperteza/eficácia que prioriza conhecimentos construídos e mensurados com base na correlação oferta/demanda; 2) A compreensão da sobrevivência como mera ascensão do anonimato da sociedade de massa para o protagonismo da defesa dos direitos do consumidor é uma noção

que empobrece culturalmente as pessoas, estas percebem a mudança apenas como trânsito que vai de público-alvo para público-pagante.

Perante esses problemas, ações culturais tendem a assumir-se como educação popular. Algumas de suas propostas: 1) Alfabetizar-se é processo para qualquer idade, qualquer nível e campo do conhecimento; 2) Flexibilidade social seria objetivo de qualquer especialização, formando pessoas profissionalmente e politicamente; 3) Educação e comunicação mutuamente se constituem e se expandem articulando processos e linguagens diversos, pois, para além da capacidade imediata de *fazer-se compreender* das pessoas, a educação popular realça e requer protagonismos.

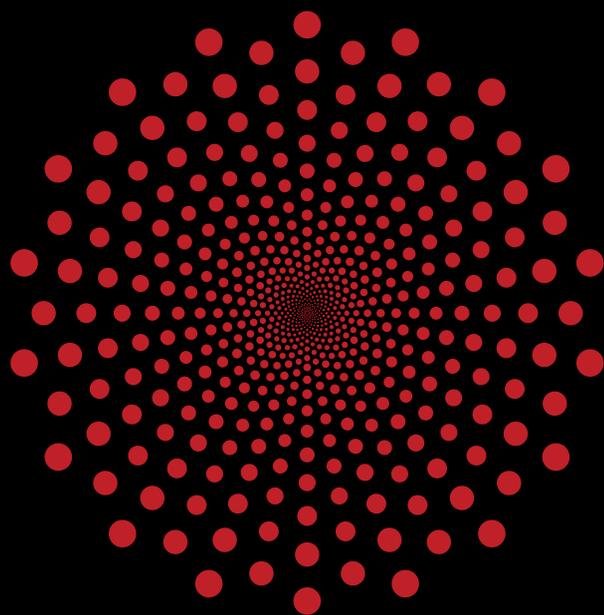
São propostas que focam a interatividade, seu alcance é mais complexo que desempenho ou performance individuais. Encampadas pelas políticas culturais, reforçam posturas de mais autonomia e melhor comprometimento da sociedade civil face ao aparelho de Estado.

Ação Cultural e Círculos de Cultura, inspirados em Paulo Freire e buscando configurar processos acadêmicos num dinamismo de educação popular, são registros aqui consolidados, a partir de um seminário da pós-graduação em Educação da Uninove, universidades parceiras e a Fundação Memorial da América Latina, em setembro de 2014.

# A eternidade amorosa de Paulo Freire

**Marília Franco**

Diretora do Centro Brasileiro de Estudos da América Latina



A oportunidade de abrigar no Memorial da América Latina o *Círculo de Cultura Paulo Freire – Arte, Mídia e Educação* me fez voltar no tempo para recordar de como Paulo entrou em minha vida.

*É assim mesmo, Paulo, como se fosse um íntimo. Mas, na verdade, devo tê-lo visto pessoalmente um par de vezes, não mais.*

Essa é a primeira dimensão de Paulo que me chama a atenção. Ler seus textos, conhecer seus pensamentos e seus modos de agir tornam-no um mito, mas nunca inacessível. Ao contrário. Seus ensinamentos passam a nos guiar e orientar como se ele mesmo pudesse soprar em nossos ouvidos as decisões a tomar no rumo de suas propostas.

Faz 50 anos que aprendi sobre seu método de alfabetização de adultos. Em 1964, pouco antes do golpe militar, teve início a preparação da chamada “Operação Ubatuba”. Um grupo de pessoas ligadas à PUC-SP coordenou a formação de duzentos estudantes universitários para, durante as férias escolares, irem para a cidade do Litoral Norte de São Paulo, oferecer cursos de alfabetização de adultos para um grande contingente de caiçaras analfabetos.

Vale registrar que o então conhecido como “Método Paulo Freire” tornou-se um termo impronunciável, pois já a ditadura nos açoitava com seus preconceitos, vigilâncias e severas punições. Paulo já preso e depois exilado.

## **Discordância e conciliação**

Durante minha formação de professora primária no Instituto de Educação Caetano de Campos, tive muitos desentendimentos, ainda que tenham ficado apenas dentro de minha cabeça, com os métodos de alfabetização que me ensinavam nessa escola. Depois, continuei a questioná-los na prática docente como alfabetizadora. Nada se encaixava ou trazia conforto ao esforço das crianças e das mestras para concatenar letras em sílabas, essas em palavras e todas em frases. Hoje, percebo que o que me incomodava era a proposta de uma racionalidade fria, inalcançável para o perfil cognitivo intuitivo daquelas crianças. Não há ludicidade em “vovô viu a uva”. Só tem uma sonoridade exótica, que não convida ao jogo e à construção de conhecimento.

Também experimentei esses métodos para alfabetizar dois adultos analfabetos que trabalhavam na escola onde eu lecionava. Apesar da ânsia que tinham em aprender, a mesma incomodidade se apresentava.

## Operação Ubatuba

Nesse contexto, fiquei sabendo da formação para a Operação Ubatuba e me apresentei para participar. Durante o curso, muitos caminhos se abriram no meu entendimento do que é ensinar. O primeiro passo do método – o impronunciável – era conhecer o universo dos alunos. Essa pesquisa ofereceria a condição de constituir um conjunto de “palavras geradoras”, que seriam apresentadas aos alunos através de imagens, em que havia a figura e a palavra. Mas esses estímulos visuais tinham, inicialmente, a intenção de gerar uma conversa, entre alunos e professores, sobre o sentido daquele objeto na vida cotidiana do grupo. Desse debate-papo deveria emergir a compreensão da não naturalidade na vida dessas pessoas, isto é, da diferença que há entre a fruta que nasceu no campo e aquela que foi cultivada pela vontade e o conhecimento do agricultor. A diferença entre cavar com as mãos e usar uma enxada, instrumento criado pelo conhecimento e pelo domínio do homem sobre a natureza. A proposta teórica que orientava o método era levá-los a entender a diferença entre “natureza e cultura”, esta construída pela condição especial do ser humano entre as outras coisas da natureza.

Da prática dessas conversas emergia um sujeito-homem, consciente do domínio que tinha sobre sua vida e seu trabalho, e nisso passava a ser inserida a necessidade de aprender a ler, uma conquista e uma condição básica para o exercício da cidadania. A conquista e o domínio da leitura e a familiaridade com o lápis e o papel vinham no fluxo coerente, e mesmo lúdico, dessa construção do cidadão. No fluxo dessa reviravolta, que era a inicialmente humilhante condição de analfabeto para muito mais do que apenas saber ler. Do entendimento de que a leitura era também um instrumento da cultura que se somaria ao domínio de todos os outros instrumentos.

Ora, o que pude intuir daí?

Intuir. Uma possibilidade humana tratada com tanto preconceitos em nossa cultura, como se fosse algo menor ou meio mágico, sem valor científico. No entanto, cada vez mais me convenço de que é o primeiro e indispensável degrau para se alcançar um conhecimento maduro e sedimentado. De fato, só muito mais tarde comecei a formular as relações entre esse aprendizado e todo o caminho que percorri nesses 50 anos de vida docente, aplicando-o ao ensino da arte cinematográfica. Paulo me

soprou ao ouvido os caminhos a desbravar. Essa é a sensação que me fica muito clara cada vez que o coloco em minhas recordações.

Esse método tem uma formulação científica rigorosa, mas sua indiscutível eficácia vem de outra formulação, que é o rigoroso entendimento de que não há condição de um aprendizado sólido se não se constituir a possibilidade do encontro humano entre os componentes do grupo e de cada um consigo mesmo.

Para cada situação de aprendizagem, há de se conhecer os terrenos culturais e humanos de onde se pode partir e definir com simplicidade aonde poderá chegar. E, principalmente, entender que a melhor construção se fará no coletivo.

## **A eternidade do hoje**

Não me surpreendi quando a proposta do Círculo de Cultura chegou até minha sala no Memorial. O debate, tão contemporâneo, sobre mídia, arte e educação. À luz de Paulo Freire?

Claro, três palavras e atos que não sobrevivem sem o recurso à intuição. Que não se concretizam sem serem verdadeira comunicação, isto é, se seus objetos e ações não se tornem comuns a produtores e fruidores. Três situações próprias da cultura, pois nenhuma existe por si na natureza.

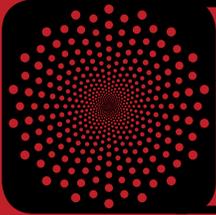
Quem melhor que Paulo Freire para soprar os caminhos desse encontro na eternidade amorosa de suas teorias e métodos, hoje pronunciados e louvados mundo afora.

Um grande artista uma vez disse: “Se você quer estar seguro de poder falar com o mundo, fale sobre sua aldeia”.

Essa é a base do que Paulo Freire formulou, em seu método de alfabetização e em todas suas outras abordagens sobre as relações pedagógicas entre os seres humanos. Primeiro, conheça o terreno onde vivem seus interlocutores, respeite-os em suas vivências, abra o diálogo com eles e assim o conhecimento poderá emergir desse coletivo.

Sugiro que esse método seja levado como fundamento de convivência e construção da colônia terráquea que se planeja organizar em Marte.

Paulo é eterno porque amoroso.



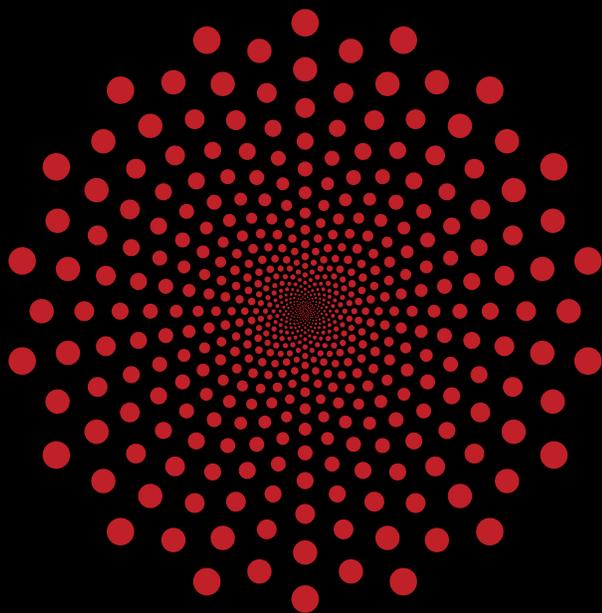
# 1ª Parte

Educação popular, círculos,  
redes e mídia

Pesquisa educacional:  
experiências

# Círculo de cultura nas aulas de Educação Física

Alessandra Aparecida Dias Aguiar  
Universidade Nove de Julho/Progepe



**Eixo temático:** Educação Popular, Círculos, Redes e Mídia

**Resumo:** A presente comunicação faz parte da pesquisa de mestrado em Educação concluída. Tem o objetivo colocar em discussão a utilização de estratégias de aprendizagem “bancárias”, clássicas e tradicionais e propor o Círculo de Cultura como intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física, por sua alternativa de organização horizontal, dialética e que possibilita aos envolvidos uma reflexão da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Educação Física; Círculo de Cultura; Práticas Educacionais

## Introdução

A pesquisa (AGUIAR, 2014) que subsidia esse artigo fundamenta-se nos escritos de Paulo Freire, afirma, entre outras proposições, que ensinar exige consciência do inacabamento, como um ser que está sempre se construindo e insatisfeito com o que já conquistou, mas com consciência da incompletude que somos. “Sendo um corpo consciente, captador; apreendedor; transformador; criador de beleza e não ‘espaço’ vazio a ser preenchido por conteúdos” (FREIRE, 1996, p.29).

Nesse contexto, optou-se pela dialética horizontal, para discutir o Círculo de Cultura como uma proposta de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física. É importante lembrar que essa disciplina foi oficialmente incluída nas escolas do Brasil, por meio da reforma Couto Ferraz, no ano de 1851, com o objetivo de continuar correspondendo aos interesses da classe social hegemônica, que tinha como objetivo algumas medidas para o ensino primário nas escolas públicas, entre elas: instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais da gramática, leitura explicada dos evangelhos, notícia da história sagrada e a ginástica.

Ocorriam nas aulas de Educação Física, repetições mecânicas de gestos e movimentos, tendo como justificativa pedagógica a promoção da saúde e da higiene, além da educação moral que eram ministradas por instrutores físicos do Exército, que levavam para as instituições escolares rígidos métodos físicos militares, incluindo a disciplina e a hierarquia (SOARES, 2002). Atualmente, há algumas abordagens no contexto da Educação Física escolar brasileira, sendo preciso ressaltar que as discussões e o surgimento de algumas concepções pedagógicas não significaram o abandono de práticas vinculadas ao modelo tradicional esportivo e biológico.

Continuar ensinando nessa lógica tradicional não condiz com uma educação dialógica, pois, para Paulo Freire, a prática educativa e o ensinar (não era) e não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem é formação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1996, p.23). Desse modo, este artigo propõe a discussão do Círculo de Cultura como intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física, escapando, assim, às formas clássicas e tradicionais pedagógicas e apresentando uma alternativa horizontal, dialética, possibilitando uma reflexão da prática pedagógica.

## 1. Círculo de Cultura

O Círculo de Cultura de Paulo Freire é o diálogo, é a pronúncia do mundo, ou seja, é o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo. É um ato cognoscente firmado no diálogo, em que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação” (FREIRE, 1988, p.64). Assim como dizia Paulo Freire, que educar não é transferir conhecimento e que a educação acontece por meio de uma prática dialógica em comunhão, nesse sentido não há saberes superiores ou inferiores. E de acordo com (GOMEZ, 2013, p.91),

A intervenção pedagógica implica a realidade, a escuta atenta, a paciência, para esperar a fala, a palavra das pessoas e o registro que permita intervir no que fosse significativo para ambos, tendo em vista também o objeto de estudo em construção. Isso envolve preparar o terreno para a chegada, para a aproximação, para conhecer as pessoas, indagando a realidade e a práxis que se empenha nessa experiência.

Foi com base nessas concepções que os encontros aconteceram. A proposta de ação deu-se por meio da organização e desenvolvimento dos Círculos de Cultura em uma escola pública, com os alunos e o professor de Educação Física do 8º ano A, com o objetivo de reconhecer e fazer uma leitura crítica das práticas pedagógicas. Participaram 26 pessoas e foram realizados cinco encontros mensais de Círculo de Cultura e um de observação e registro. Os encontros ocorreram às quartas e quintas-feiras, nas aulas de Educação Física. Sendo que cada encontro teve a duração de 50 minutos (tempo de duração de cada aula).

Em um primeiro momento, realizou-se um mapeamento da situação dos e com os participantes e a observação da aula de Educação Física, analisando o material didático, as práticas, os discursos em aula, a estrutura, as roupas dos alunos, entre outras. O registro foi por escrito e fotográfico. O professor “ditou” nesse dia uma prova para os alunos e eles anotaram na própria folha de seus cadernos.

No segundo momento, retornei à escola com o foco nas observações anteriores e registros das práticas de meninas e meninos. Organizei o Círculo de Cultura. Comentei sobre a obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo

Freire, a educação no contexto bancário e o Círculo de Cultura. Fizemos alguns combinados a respeito das falas, o grupo elegeu um coordenador e um relator. Todos se apresentaram e disseram o que gostavam de fazer, e formaram a *leitura de mundo*. A maioria dos meninos disse que gostava de jogar futebol e as meninas de voleibol, apenas um aluno disse que não gostava de jogar nada e era tido, pelos colegas de classe, como afeminado. Assim, naquele momento foi acordada a dinâmica do Círculo. Em seguida, solicitei à relatora que anotasse tudo e que a coordenadora ajudasse na organização dos nossos acordos.

Combinamos também como seria o fechamento do encontro. Foram feitas várias sugestões: jogo de futebol, festa, cinema, comida, lanche na favela, matar a Tainá, que era uma das meninas da sala, amigo secreto, amigo chocolate e passeio. Fizemos uma votação e os mais votados foram: jogo de futebol, cinema e matar a Tainá. Dessa forma, resolvemos encerrar o Círculo de Cultura com o jogo de futebol.

No terceiro momento, com base no encontro anterior, na leitura de mundo do grupo e a fim de identificar um tema gerador, levei um cartaz (folha em branco) e formamos um círculo. Pedi para que respondessem a algumas perguntas, para que eu pudesse verificar quais atividades do futebol eles conheciam, então distribuí alguns pedaços de papel e coloquei no centro do círculo um papel maior, fiz quatro perguntas e pedi que notassem apenas as respostas.

Já no quarto momento, dando continuidade às respostas dos alunos, sistematizei e problematizei a atividade a partir do tema gerador. Como o cinema também foi um dos temas escolhidos, propus levá-los à sala de vídeo para assistirem a um curta-metragem, *A História do Futebol*, do ano de 1940, de quando Pelé era criança.

No quinto momento, as discussões giravam em torno do tema gerador futebol. O planejamento deu-se com o apontamento das contribuições a partir do tema gerador proposto. Naquele dia, perguntei o que eles haviam achado do filme e das imagens, e a discussão anterior formou-se novamente, sendo repetidos os discursos contra as mulheres no futebol, havendo também a defesa de algumas meninas. Elucidei que o encontro seguinte seria o último e, como tínhamos combinado de realizarmos um jogo de futebol, iríamos, então, montar estratégias de jogos e como seria isso na prática. Quando comecei a falar, outro grupo de meninas, que durante os encontros permaneceram sempre em silêncio, se posicionou contra o jogo,

dizendo em voz baixa que nesse dia nem iriam à escola. Percebendo essas falas, posicionei-me perguntando por que elas não iriam e uma delas disse: “Não gosto da Educação Física”. O professor expôs que aquelas meninas dificilmente participavam mesmo. Dessa forma, combinamos como seria o jogo e a sugestão aceita pelo grupo foi misturar meninos e meninas em trios. Sendo assim, formamos os trios para o próximo encontro.

No último encontro, tive uma surpresa, pois na escola não havia mais alunos e alunas. Havia, no total, oito alunos de turmas diferentes. Fui ao encontro do professor, que estava na sala de informática em uma rede social navegando e alguns alunos também. Quando cheguei, ele explicou que infelizmente os alunos já haviam feito prova, recebido suas notas e não iriam mais à escola. Naquele momento, minha decepção estava estampada no meu rosto, então me despedi dele e disse que, no próximo ano, estaria lá. Ele desculpou-se e disse que, caso precisasse, poderia contar com ele. Então, desci até a sala da vice-diretora e falei que no próximo ano estaria lá para coletar mais informações da escola.

Mesmo não finalizando o círculo de cultura nessa escola, percebeu-se o quanto as meninas são desvalorizadas, por um currículo que não favorece a sua participação efetiva. Porém, as meninas tiveram a oportunidade de dialogar e colocar em questão suas angústias durante o Círculo de Cultura.

## 2. Considerações circulares

O Círculo de Cultura realizado talvez tenha possibilitado uma abertura para que essas meninas pudessem se arriscar e se comunicar horizontalmente: “Oprimidas, voz trêmula, tímidas, sonhadoras. Anunciam uns ruídos de ecos pouco ouvidos”.

Mas será realmente uma quimera pensar em uma escola que reconcilie a criação e participação dos agentes como se fosse uma construção de um mosaico vivo, com o diálogo aberto entre todos? Enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com as desiguais relações de poder, estaremos vivendo cada vez mais em um mundo onde todos continuarão de costas uns para os outros e para a própria realidade escolar.

Uma alternativa para as aulas de Educação Física, seria a inclusão do Círculo de Cultura, proporcionando abertura para a participação de todos. O diálogo proporcionaria uma discussão sobre as práticas,

posicionando os sujeitos, discussões e ressignificação nas aulas de Educação Física, indo de encontro às teorias rígidas e tradicionais dessa área, sendo uma possibilidade de prática democrática na escola. De tudo que foi pesquisado e pensado do corpo consciente e das certezas provisórias, fica a síntese da minha esperança de um mundo melhor.

## Referências

- AGUIAR, A.A.D. . *As meninas de costas: análise do currículo de educação física e a construção da identidade feminina*. (Dissertação de mestrado) São Paulo. Universidade Nove de Julho, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMEZ, M.V. Círculo de Cultura: pesquisa e a intenção na educação superior. In: BAPTISTA, A.M.H.; MAFRA, J.F. (orgs.). *Reflexão crítica, memória e intervenção na prática pedagógica*. São Paulo: BT Acadêmica, 2013.
- SOARES, C.L. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2002.

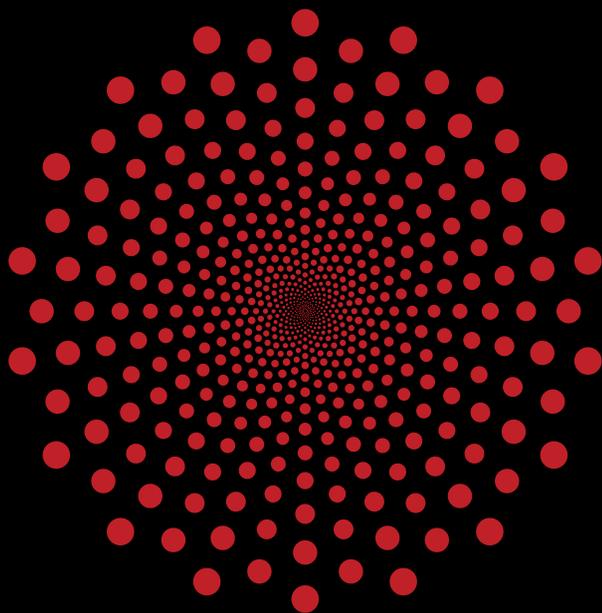
# Educação como prática da liberdade: uma reflexão

**Carolina Mariane Miguel**

Universidade Nove de Julho/Progepe

**Janaína Melques Fernandes**

Universidade Nove de Julho//Progepe



**Eixo temático:** Educação Popular, Círculos, Redes e Mídia

**Resumo:** O círculo de cultura nas aulas do mestrado mostra-se como caminho promissor para o aprofundamento teórico, no caso em questão, da discussão e análise da obra *Educação como Prática da Liberdade*. Freire explora neste livro o método de alfabetização, porém não sem contextualizar historicamente, falando da sociedade fechada a que se acostumou o povo brasileiro e a fase de trânsito em que se encontravam quando houve a experiência das 40 horas de alfabetização em Angicos, onde o povo começava a emergir, apesar de ainda apresentar uma transitividade ingênua. As colocações de Freire apontam para a necessidade de uma Educação corajosa e crítica nesse processo de transição da sociedade para uma transitividade crítica, característica presente em seu método que, mais do que alfabetizar, propõe círculos de cultura, com coordenadores que auxiliem os alfabetizados a refletirem sobre a realidade local e alcançar o global, numa perspectiva de emancipação. Consideramos importantes os estudos aprofundados sobre a prática apontada no livro pelo grupo do mestrado, com estratégias que provoquem as discussões nos círculos de cultura.

**Palavras-chave:** Círculo de Cultura; Educação como prática da liberdade; Educação crítica

## Introdução

O presente trabalho vem discutir a relevância do aprofundamento nos estudos freirianos após contextualização histórica, política e social de sua obra e sua divulgação no meio educacional, por meio de Círculos de Cultura realizados com uma turma de mestrado em duas aulas de 4 horas, no mês de setembro de 2014, com o objetivo de aprofundar os estudos sobre a obra *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1967).

O legado de Paulo Freire está muito presente nas discussões, comunicações e propagandas sobre escolas, instituições e propostas pedagógicas. Demonstra-se dessa forma a atualidade e a relevância do trabalho de Freire para pensar temáticas como educação, política e democracia nos dias de hoje. Uma pedagogia do oprimido ainda é urgente. A inexperiência democrática, um dos aspectos destacados em seu livro *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1967), é visível em nossa sociedade, onde encontramos sujeitos silenciados, coisificados, impedidos de se transformarem em sujeitos da própria história. Observa-se também grande divulgação de trechos de suas obras e de algumas de suas frases pelas redes sociais, em letreiros de escolas particulares, bem como o seu nome em encontros de educação das redes de ensino.

Assim, quando questionamos de que maneira o trabalho de Paulo Freire é entendido e disseminado? A favor de qual ideologia seu trabalho é utilizado nos dias atuais? Entendemos que a proposta de contextualização e imersão desenvolvida das aulas de uma disciplina do mestrado – que abordaremos mais profundamente a seguir – pode ser uma das estratégias para evitar tantas precipitações e ambiguidades acerca do nome e da práxis de Paulo Freire.

Entendemos que toda a obra de Paulo Freire, nas diferentes fases, traz à tona uma crítica à educação tradicional, ao verbalismo, ao mutismo dos diferentes processos de aprendizagem e de sociedade. Para superá-la, Freire constrói e vive toda uma práxis revolucionária, permeada pela luta e educação. Essa, é mais do que uma proposta pedagógica, é uma proposta de educar, de viver, de existir.

Dessa maneira, compreendemos que o contexto histórico é fundamental para o estudo da pedagogia freiriana, pois desvela qualquer equívoco de proposta pedagógica em seu trabalho. Para aprofundar nossa reflexão sobre a temática, nos utilizamos da oportunidade de apresentar a

obra *Educação como Prática da Liberdade*, nas aulas da disciplina *Paulo Freire: Educação e Práxis*, no programa de Mestrado Profissional de Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho, na qual estamos matriculadas.

A leitura da obra nos pediu um aprofundamento histórico, social e político da época. Para tanto, buscamos pesquisar o contexto em que o livro foi escrito e relacionar de maneira aprofundada o trabalho de Freire com sua prisão seguida de exílio, com a “fase de transição” tão citada em sua obra, bem como “a inexperiência democrática” e outros conceitos apresentados no livro.

O aprofundamento do contexto histórico, nos permitiu compreender melhor o posicionamento ideológico do autor, entendendo que seu método, assim como sua visão de democracia, antes de uma forma política, é uma forma de vida.

Acreditamos que ao discutir a contextualização histórica, política e social, através de um círculo de cultura, pode-se proporcionar aos que se interessam e desejam conhecer melhor o trabalho de Paulo Freire um primeiro passo para a compreensão de sua práxis. Esta é uma maneira de discutir o processo de historicidade e criticidade dos homens e das mulheres nos diversos tempos e espaços, temporalizando e enraizando o sujeito que deseja compreender melhor a obra freiriana.

Para tanto, foram-nos disponibilizadas duas aulas da disciplina para discutir sobre a obra *Educação como Prática da Liberdade*, assim nosso trabalho foi dirigido aos alunos da disciplina, ou seja, do programa de pós-graduação *stricto sensu* da universidade em que estudamos.

Iniciamos com a exposição de uma linha do tempo, feita manualmente, de aproximadamente 3 m, com as reflexões e acontecimentos citados no livro, incluindo outros que consideramos importantes, acontecidos desde a década de 1920 até o golpe de 1964 e a prisão de Freire, momento em que ele inicia a escrita da obra. A linha do tempo busca trazer ligações, encaixes na compreensão da história com as lutas sociais e o trabalho de Paulo Freire e propor o debate no Círculo de Cultura. Enquanto visualizamos a linha do tempo, nossos colegas de classe e professores foram convidados a discutir, questionar e acrescentar informações. Ela foi exposta para ser mexida, pensada, transformada. Construída por um trabalho coletivo das autoras desse texto e posteriormente pelo grupo, está longe de ser finalizada e se propõe pensarmos sobre nosso tempo, nossa história.

Para complementar a discussão, apresentamos o curta *A Maioria Absoluta*, um filme de 1964, direção de Leon Hirszman, proibido pela censura até 1980. O curta trata da questão do analfabetismo e distribuição de terras, dando voz a quem sempre foi silenciado: o analfabeto. A escolha do filme se deu com o objetivo de possibilitar melhor visualização e ouvir o sujeito oprimido de que tanto Paulo Freire trabalhou. Buscamos assim, complementar com mais reflexões acerca da linha do tempo e da contextualização histórica.

Neste primeiro Círculo de Cultura, tivemos ampla participação do grupo e ouvimos avaliações positivas do trabalho, bem como a participação dos envolvidos. Realizar um círculo de cultura, mesmo no âmbito do mestrado não é tarefa simples, pois fomos habituados ao mutismo, às exposições verborrágicas de “quem ensina” e o quietismo de “quem aprende”, portanto essa participação já é uma excelente resposta para o que foi proposto.

Entretanto, outras estratégias também foram pensadas para que a contextualização não se desse só no plano teórico, mas que promovesse uma imersão em alguns conceitos e contextos explicitados no livro, que trabalhamos estabelecendo relações com a atualidade.

Para tal, no segundo momento do Círculo de Cultura, organizamos uma sala temática com um conceito de Freire na porta: *Ad-mire*. É buscando a compreensão da totalidade que penduramos no teto citações importantes do livro em questão, além de outras citações e imagens relacionadas à obra no verso, foi colocado ainda um cartaz na parede com notícias da atualidade. Os nossos companheiros de classe foram convidados a passear e observar as imagens e trechos pendurados. Sem nenhuma ordem específica, nenhum caminho cronológico, cada um poderia fazer o seu caminho. Ainda para esse processo de imersão, selecionamos algumas músicas que convergiam com a temática, para acompanhar a proposta de mergulho. Entre elas as músicas *Cálice*, de Chico Buarque, e *Sal da Terra*, de Beto Guedes.

Após o mergulho, nossos companheiros poderiam cortar a linha que segura o trecho que os tocou, provocando reflexões e relações com a atualidade, que estavam em exposição e ficar com ele, utilizando-o para promover maior discussão no Círculo de Cultura que viria a seguir. Para completar, ao longo do Círculo de Cultura, assistimos aos vídeos: *As 40 horas de Angicos – Paulo Freire e a primeira experiência de seu método* e *As 100 horas de Angicos*, em que pudemos ter mais dados sobre a experiência de Angicos e ouvir os

antigos alunos que participaram das 40 horas de *Angicos* se colocarem e contarem sobre a experiência que viveram, finalizando com o vídeo de onde é declamada a poesia “Canções para os fonemas da alegria”, de Thiago de Mello, apresentada no livro *Educação como Prática da Liberdade*. São vídeos curtos que trazem mais elementos para disparar novas reflexões.

Essa discussão ainda não foi realizada com o grupo, porém será realizada na continuidade. Esperamos questionar a atualidade de seu pensamento e a urgência da prática freiriana, bem como ter uma devolutiva do trabalho proposto para a contextualização histórica. Críticas, sugestões e complementações são fundamentais para um fazer que não se acaba. É um exercício crítico e deve ser ressignificado constantemente, sempre a favor da emancipação, buscando a passagem da transitividade ingênua, limitada a explicações simplistas, para a transitividade crítica, com pensamento autônomo e receptividade à investigação e ao novo.

### Considerações finais

Consideramos que a proposta de aprofundar os estudos da obra de Paulo Freire: *Educação como Prática da Liberdade*, por meio de Círculos de Cultura na turma de mestrado, utilizando estratégias para fundamentar e motivar as discussões e reflexões do grupo, foi importante para que o grupo entendesse o contexto histórico e tivesse uma visão ampliada do método de alfabetização, não apenas como aprender a ler, mas como fazer uma educação crítica e criticizadora.

### Referências bibliográficas

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1967

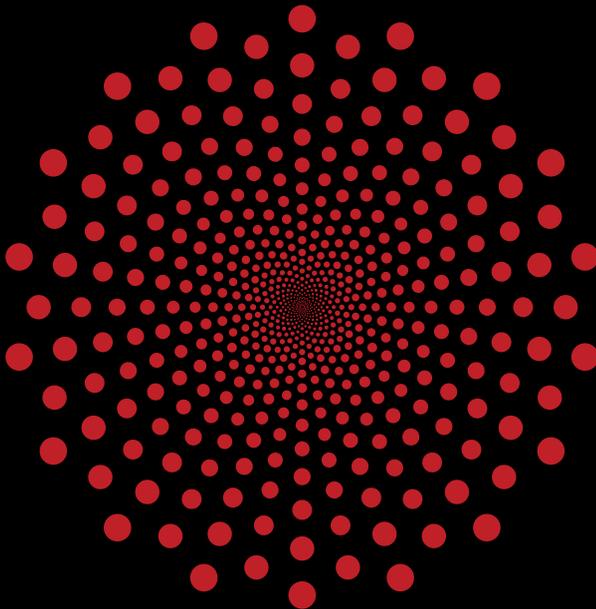
HIRSZMAN, L. *A maioria absoluta* [Filme-Vídeo]. Produção e direção de Leon Hirzman. Rio de Janeiro, p&b, 1965. 1 DVD, 35min. Color.Son.

MOTA, K.S; FONSECA, H.J. *100 horas de Angicos*. [Filme – Vídeo]. Produção de Keila Sena Mota e direção de Henrique José Fonseca. Rio grande do Norte, 2007. 1 DVD, 14min. Color.Son.

FREITAS, A; JUNIO, P. *40 horas Angicos*. [Filme-Vídeo]. Produção de Amanda Freitas e direção de Passos Junior. Mossoró, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2013. 1 DVD, 16min. Color. Son.

# Princípios básicos do planejamento visual: Pôster para comunicação acadêmica

Cláudia dos Santos Almeida  
Universidade Nove de Julho/Progepe



**Eixo Temático:** Educação Popular; Círculos, Redes e Mídia

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo problematizar e discutir a sistematização do planejamento visual do pôster para a comunicação acadêmica. Primeiramente, é uma proposta didática que apresenta os princípios básicos e os conceitos do planejamento visual. A metodologia a ser utilizada consta de uma oficina prática, com os participantes para confecção de um pôster, observando-se os princípios básicos e a avaliação da oficina proposta. O referencial teórico se sustenta nos autores: Robin Williams (1995); Paulo Freire (2010); Margarita Victoria Gomez (2004). Espera-se contribuir com a apresentação de trabalhos acadêmicos.

**Palavras-chave:** Educação; Comunicação; Cores; Layout; Imagens; Serifas

## Introdução

Este trabalho sistematiza a própria prática profissional na área de designer visual e da inquietação de querer contribuir com uma comunicação eficaz e dialógica. O objetivo é problematizar e discutir como e de que modo a comunicação do resultado na pesquisa acadêmica pode ser apresentada em formato de pôster digital, observando os princípios básicos da comunicação visual.

De acordo com Paulo Freire, com “ajudas visuais”, apresentados aos grupos, em forma dialogal, os resultados eram surpreendentes (FREIRE, 2014).

Os princípios do planejamento visual são utilizados em todo o tipo de material de comunicação visual como: folder, pôster, na apresentação de projetos, até mesmo em um currículo tanto impresso como digital. Contudo, de todos esses materiais visuais vamos fazer um recorte para trabalhar o pôster digital na comunicação acadêmica.

A primeira coisa na qual pensamos quando vamos planejar um pôster é no *layout*. O quê é um *layout*? É a distribuição dos elementos, como texto, hipertexto, fotografia, gravuras, gráficos esquemas, ou seja, imagens e textos (GOMEZ, 2004). A autora fala no sentido de distribuir elementos em páginas de cursos web e como isso é importante pedagogicamente.

*Layout* é a relação de alguns elementos dentro de um determinado espaço. Sendo que dentro deste mesmo espaço podemos observar e seguir alguns princípios básicos da comunicação visual. De acordo com (WILLIAMS, 1995) os princípios básicos são:

1. **Proximidade:** deve ser entendido por agrupamento visual de elementos que tenham relações próximas entre si, criando uma identidade visual.
2. **Alinhamento:** é o fato de criar visualmente eixos de linha que liguem os elementos no pôster. O alinhamento pode ser à esquerda à direita, centralizado e justificado.
3. **Repetição:** ocorre quando elementos, como cor, textura, tipo de fonte, linha, se repetem no projeto gráfico do pôster, estabelecendo uma unidade visual. A identidade visual é um elemento importante na didática da comunicação do trabalho acadêmico.
4. **Contraste:** diferencia o contexto, como, por exemplo, título e corpo do texto. Ressaltando as diferenças na proposta do pôster, como contraste preto e branco.

Cada vez mais os quatro princípios básicos – proximidade, alinhamento, repetição e contraste – convergem para uma boa comunicação acadêmica através do pôster.

Entretanto, o pôster não é somente agradável esteticamente, mas também eficiente na apresentação das informações e, mais ainda, porque permite discutir o conteúdo da produção acadêmica. “Com ajudas visuais, apresentados aos grupos, em forma dialógica, os resultados eram surpreendentes” (FREIRE, 2014).

Os espaços em branco são áreas para “respirar” no planejamento visual (BRENOBRITO, 2011). É importante observar que esse “branco” pode ser qualquer cor, equivale à área não impressa. Contudo, descansam a visão na leitura do pôster.

## 1. Tipo de fonte

As fontes são os elementos gráficos utilizados, elas são peças importantes no planejamento visual, classificam-se em: com serifa e sem serifa.

Fontes com serifa possuem traço com dimensões diferentes nas extremidades, cuja função é criar uma ligação visual entre uma letra e outra. É mais utilizada para impressão. Devido a essa característica, ela “é ideal para textos longos, principalmente usando maiúsculas e minúsculas (por exemplo, Times). De acordo com Williams (1995), são utilizadas em textos extensos.”

As fontes sem serifa não têm traço com dimensões diferentes nas extremidades, elas são retas (por exemplo, a fonte Arial, a mais comum de todas). Essas fontes sem serifa tipo Arial são ideais para títulos e podem ser usadas em negrito, para textos pequenos.

Um pôster “limpo e atraente” deve ter entre 400 e 600 palavras. Os tamanhos de letra utilizados devem obedecer a uma hierarquia: título, subtítulos, autores, instituição, texto e referências.

Hierarquia é a ordem da importância dentro de um grupo social (como nos regimentos de um exército) ou num corpo de texto (como nos capítulos e subcapítulos de um livro). (LUPTON, E.; PHILLIPS, J.C. 2008, p.115)

Os programas complexos, como InDesign (Adobe), Corel Draw ou mesmo o mais simples como PowerPoint, permitem a elaboração do pôster digital e a possibilidade de brincar com essas fontes.

## 2. Cores

Podemos destacar as cores quentes, como vermelho e laranja. Elas tendem a chamar atenção do leitor porque são mais excitantes.

As cores frias, com o azul e o verde, são cores que passam a sensação de descanso e distanciamento, e são indicadas para serem usadas em fundo de um pôster.

**Imagens:** fotografia, gráficos, tabelas, ilustrações e logotipos

O pôster utiliza imagens como: gráficos, tabelas e fotografia (no caso de a fotografia permitir problematizar alguma prática).

De acordo com Freire (2010), em nossa prática usamos codificações ora feita por nós, ora pelos educandos, às vezes fotografias, às vezes desenhos, já um pequeno texto, já uma pequena dramatização em torno de um fato concreto.

Entretanto, a utilização desse recurso visual implica direito de imagem. Na impossibilidade de produzir a fotografia e utilizar uma da internet, deve-se tomar o cuidado de citar a fonte. Não se deve simplesmente “copiar e colar”.

Uma imagem não é para enfeitar o texto, ela faz parte do conteúdo ou em alguns casos é o próprio. As extensões como JPG, por exemplo, são utilizadas para foto com melhor qualidade e tamanho do arquivo pequeno. Extensões de GIF são utilizadas para logotipos e normalmente são utilizados em “área chapada”. Portanto, é necessário conhecer esses princípios básicos para poder decidir a identidade visual e orientar as nossas escolhas.

## 3. Considerações finais

O pôster como dispositivo didático-pedagógico de comunicação acadêmica possibilita uma eficaz apresentação do projeto. Consideramos que a elaboração de pôster para comunicação acadêmica pode observar os princípios básicos do planejamento visual que faz parte do próprio conteúdo da apresentação do trabalho de pesquisa.

## Referências

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 13ª São Paulo: Paz e Terra, 2010.  
\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 36ª São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 2011.

GOMEZ, M.V. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

WILLIAMS, R. *Design para quem não é designer. Noções básicas de planejamento visual*. 8ª ed. São Paulo. Callis, 1995.

LUPTON, E.; PHILLIPS, J.C. *Novos fundamentos do design*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

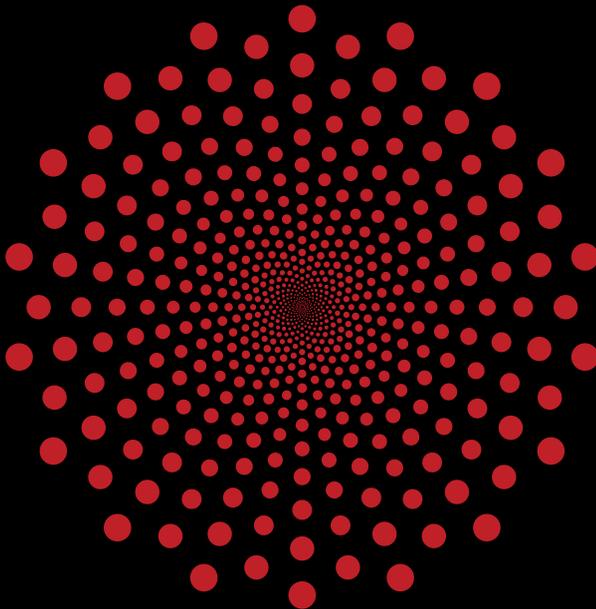
[http://www.brenobrito.com/files/Dir\\_Arte-Apostila07\\_-\\_Planejamento\\_Visual.pdf](http://www.brenobrito.com/files/Dir_Arte-Apostila07_-_Planejamento_Visual.pdf)

<http://designechimarrao.com.br/a-importancia-da-area-de-respiro/>

<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Juliana%20de%20Oliveira%20Teixeira.pdf>

# Inovações pedagógicas com o uso de tecnologias

Dalva Célia Henriques Rocha Guazzelli  
Universidade Nove de Julho/ Progepe  
Escola Técnica Albert Einstein



**Eixo temático:** Educação Popular, Círculos, Redes e Mídia

**Resumo:** Este trabalho retoma o debate sobre as inovações tecnológicas no âmbito educacional, cuja importância está em alta nas rodas de discussões pedagógicas. A sociedade se diz usuária dos dispositivos digitais. À medida que esse uso cresce, percebe-se que, nesta sociedade da informação e do conhecimento, as inovações tecnológicas ainda são pouco compreendidas e usadas criteriosamente na educação. Coloca-se em destaque, a partir da própria experiência e da consulta bibliográfica, o que são e como são usadas as inovações dentro do contexto educacional nas práticas pedagógicas de uma Escola Técnica.

**Palavras-chave:** Inovação tecnológica; Práticas pedagógicas; Didáticas de ensino e ubiquidade

## Introdução

Muito se vê e ouve sobre inovações tecnológicas usadas em salas de aulas. Quantas vezes ouvimos docentes dizendo: “Hoje, vou passar um filme para minha turma, pois passei a tirar vantagem das inovações tecnológicas em favor da didática”. Mas o simples fato de passar um filme não tem nada de inovador. Não é de hoje que filmes e vídeos invadiram as escolas e até contribuíram para a criação das tais salas de multimídia. Mas a inovação vai muito além, até porque, há várias décadas, vemos esses procedimentos didáticos serem utilizados em salas de aulas, laboratórios e salas de multimídia. Neste momento, remete-se à reflexão do que é de fato inovador:

(...) Inovar não é criar do nada, dizia Paulo Freire, mas ter a sabedoria de revistar o velho. Revistar sua prática para pensar a informática na escola é coerente com o sonho de fazer uma escola de qualidade para uma cidadania crítica. Isto implica, por sua vez, o conceito de escola cidadã, ou seja, o lugar de produção de conhecimento, de leitura e de escrita onde o computador ou a rede de computadores constituirão elementos dinamizadores, favorecendo o funcionamento progressivo da instituição e da própria cidadania democrática. (GOMEZ, 2010, p.1)

Neste caminho, o relatório da Open University UK de 2013 chama atenção para as últimas inovações. Ele aponta algumas tecnologias inovadoras que podem ser as próximas aliadas da educação. Segundo o relatório, essas inovações não são tecnologias à procura de uma aplicação na educação formal, elas são novas maneiras de ensinar, de aprender e de avaliar. Para alcançarem sucesso, necessitam complementar a educação formal em vez de tentar substituí-las.

Segundo o relatório da Open University (OU, 2013), essas inovações tendem a revolucionar as práticas pedagógicas, trazendo inovações como: plataformas MOOCS (Massive Open Online Courses), Learning Analytics, Learning From Gaming, Geo-learning, entre outras, como forma de motivar os alunos, estimulando-os à criatividade, levando em consideração seu contexto no processo ensino-aprendizagem. É importante oportunizar essas novidades que se misturam à educação, abrindo cada vez mais o leque de opções que permeiam as práticas pedagógicas. Ao

aprender sobre um determinado acontecimento histórico, o aluno pode, por exemplo, situar-se através do Geo-learning, em que esse evento ocorreu, possibilitando uma rica experiência sensorial. É nesse sentido que a tecnologia se alia à educação.

Mas é certo que existe inovação sem tecnologia e tecnologia sem inovação. Nesse sentido, as práticas apontam para um futuro que aposta dialeticamente em ambas: inovação e tecnologia, com o objetivo de agregar qualidades para uma melhor prática.

Ao discutir a questão de inovação tecnológica, devemos levar em conta o quanto esta pode fazer parte de um processo de transformação das práticas educacionais. Muito além de um simples elemento tecnológico, uma inovação tecnológica pode ser o elemento diferencial de uma educação que segue para uma emancipação. No sentido ubíquo, ela transforma a prática pedagógica em um processo aberto, rizomático, amplo e criativo. Abre, pois, conexões, sentidos, inquietações, sem que estas tenham início ou fim, apenas se relacionando entre si. Uma inovação age diretamente sobre a criatividade e a curiosidade e, assim, expande horizontes. Ao refletir sobre o quanto essa curiosidade pode abrir novas e novas conexões e perspectivas, pode-se ver nas palavras de Freire (2013), a importância de um aprender inquieto, curioso e indagativo, que se entrelaça:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2013, p.33)

Por ser um processo aberto, a inovação tecnológica é alimentada pela curiosidade, pela investigação, e acaba por tornar-se um grande desafio. Ela é enriquecida pela omnilateralidade da aprendizagem, no momento em que incorpora inúmeras vias e áreas, potencializando as práticas pedagógicas e favorecendo o saber em todos os sentidos, de todos os lados e em qualquer momento.

Cabe ao professor ser sujeito incentivador de participação desse processo. E como sujeito, essa inserção no mundo tecnológico não deve

ser fruto da alienação, mas de emancipação, de educação cidadã. Usar a tecnologia alienada não referencia a inovação. Inovar é reinventar, renovar, intervir. É um processo em constante evolução, no qual o professor é protagonista, que cria uma relação solidária, em que prevalece a construção e a amplitude, fomentando uma rede libertadora e inacabada.

Em uma perspectiva freiriana, a inovação se faz necessária, ao romper as barreiras da educação opressora, a partir de uma práxis libertadora em que o inédito viável constrói possibilidades para que se vá além, em busca de um sonho almejado. Sonho que só é possível quando a crítica dialógica do docente leva à construção de um mundo melhor, mais digno, revelando caminhos de superação.

A inovação tecnológica voltada às práticas pedagógicas não necessariamente tem de partir de algo que é novo – e é quase impossível que parta. Ela é uma reinvenção de algo que já existia e passa a ser renovado. Pode-se inovar ao apresentar um filme criado em 1950, simplesmente modificando a forma como é apresentado. Se antigamente assistíamos a um filme somente pela TV, hoje temos ubíquas maneiras de assisti-lo, como, por exemplo, através da web, dos tablets, desktops, notebooks, telefones celulares, etc. Aquilo que no passado era estático, hoje se torna amplo, aberto, em movimento. A ubiquidade trouxe a tecnologia para perto das práticas educacionais. E isso significa dar autonomia à criatividade e aliar a tecnologia às práticas pedagógicas. Uma inovação tecnológica voltada para as práxis é rizomática a cada nova conexão, o plano dimensional cresce e se estabelece no momento que se reinventa, se conecta, se expande. Essa reinvenção é enfatizada por Margarita Victoria Gomez:

Ao reinventar a prática num mundo globalizado, o educador liberta-se do ostracismo ao explorar e migrar para o ciberespaço, reintegrando a sua produção na rede. O educador, ao colocar-se em movimento e estabelecer o máximo de conexões com os outros, gera uma comunidade por ele não percebida até então. (GOMEZ, 2004, p.35-36)

Mesmo com a ciência de que existem muitas dificuldades em se obter a estrutura adequada para uma prática pedagógica com tecnologia, existe um universo de opções e casos de sucesso, sem que se tenha a tão sonhada estrutura nas instituições escolares. Sabe-se que poucas instituições, incluindo as ETECs, estão próximas do ideal e que o acesso a

elas é bem menor entre as classes menos favorecidas, mas, dar a devida importância, se faz necessário, como enfatiza Freire (2013):

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. (FREIRE, 2013, p.85)

Ainda que a população não tenha acesso a 100% das tecnologias, sabe-se que, em números, uma parte tem acesso a algum tipo, especialmente à cultura móvel. Segundo dados da Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações), no primeiro semestre de 2014 a mobilidade no Brasil chegou e, portanto, em algum momento, de alguma forma, e pensando em inovar, o professor pode fazer uso daquilo que tem disponível em termos de tecnologia. Não é preciso tecnologia de ponta, é preciso criatividade, vontade e inovação, dentro do limite em que se encontram as estruturas tecnológicas das instituições, especialmente, neste caso, as ETECs.

Ao inovar uma prática com o uso de certas tecnologias, o professor traz interatividade e estímulo ao aprendizado – é um despertar. Pode-se, através de uma cultura móvel, embutida nos aparelhos celulares do tipo smartphones, notar benefícios em todos os sentidos, como cita MERIJE (2012): “Estimular a apropriação dessas possibilidades é promover a inclusão por meio de educação, cultura e arte”.

Nesse sentido, a ubiquidade dessas práticas pedagógicas possibilita infindáveis situações em qualquer lugar e em qualquer momento. Ela cria uma sinergia tecnológica alavancando a educação. Seu uso consciente acarreta um oceano de possibilidades, dando autonomia ao aprendizado.

Mesmo que tudo pareça o melhor dos mundos, essa temática requer grande responsabilidade por parte dos envolvidos, para que venha de fato agregar valor às práticas pedagógicas. O professor precisa se preparar, investigar para criar práticas que intensifiquem esse aprendizado libertador.

## 1. Considerações finais

A presente reflexão busca compreender que as inovações tecnológicas não têm o papel de salvar as práticas pedagógicas, mas de dialogar

com elas. Embora, não se possa fechar as portas para o Sol e viver em total escuridão e frieza, há de se abrir para produzir novidades. Ao se apropriar das tecnologias, o sujeito passa cada vez mais a usufruir dos benefícios em suas práticas e a educação tomará um rumo de proporções dialógicas preocupada com a solidariedade humana.

Está nas políticas públicas e nas mãos do educador uma das melhores oportunidades de aproximar o inegável legado de Paulo Freire a essa geração móvel, que acorda e dorme com seus “bichinhos de estimação eletrônicos”.

É necessário refletir se não seria o momento de aproveitar a percepção tecnológica na educação com uma geração que está tão próxima da cibercultura. Por que não aproveitar um hardware individual que toda uma geração possui para inovar?

Em outras épocas reclamávamos das escolas por não terem uma estrutura física adequada para as aulas. Até hoje faltam quadras, bolas, laboratórios de ciências, bibliotecas equipadas, entre outros. Hoje, temos os telefones celulares e outros inúmeros dispositivos, que podem ser aproveitados para gerar inovações críticas na educação.

Ficam mais questionamentos que afirmações, mas será que a cultura móvel vai substituir as bolas, os laboratórios, as bibliotecas? O que implica uma inovação pedagógica com tecnologia em uma perspectiva freiriana? Como podem contribuir para as aulas com informações, dados e saberes para a construção de conhecimento e novas aprendizagens e para o exercício da cidadania?

## Referências

FREIRE, P. *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

GOMEZ, M.V. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez, 2004.

GOMEZ, M.V. *Paulo Freire: re-leitura para uma teoria da informática na educação*. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/144.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2014.

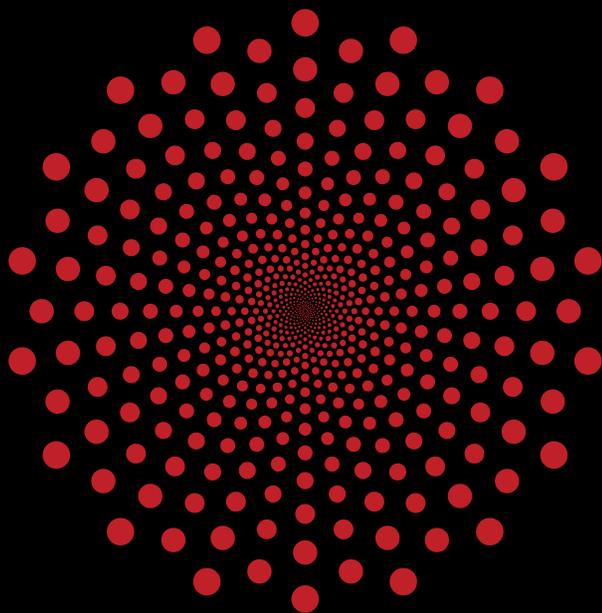
LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2014.

MERIJE, W. *Mobimento: Educação e Comunicação mobile*. São Paulo: Peirópolis, 2012.

O.U. *Innovating Pedagogy 2013*. Disponível em: <[http://www.open.ac.uk/personalpages/mike.sharples/Reports/Innovating\\_Pedagogy\\_report\\_2013.pdf](http://www.open.ac.uk/personalpages/mike.sharples/Reports/Innovating_Pedagogy_report_2013.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2014.

# A formação do professor de inglês a distância: Os recursos educacionais abertos

Lúcia Maria dos Santos  
Universidade Nove de Julho – LIPECULT/PPGE



**Tema:** Educação popular, círculos, redes e mídia

**Resumo:** Este trabalho é resultado da pesquisa de mestrado em Educação, concluída em 2014 na Universidade Nove de Julho. Tomou como objeto de estudo a formação dos professores de inglês a distância, tendo como foco Recursos Educacionais Abertos (REA), para discutir a possibilidade de construção do conhecimento da Língua Inglesa no ambiente da cibercultura, com o objetivo central de conhecer e verificar a contribuição do REA utilizado no processo didático-metodológico do ensino de inglês no AVA, do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês de uma universidade brasileira em São Paulo. Tratou-se de uma abordagem qualitativa que privilegiou as técnicas: análise documental, observação exploratória e entrevistas on-line. Utilizou-se como referencial teórico Stephen Krashen (1985, 1988), a pedagogia da educação popular de Paulo Freire (1982; 1996), a cibercultura de Pierre Lévy (2007, 2010) e as contribuições da Pedagogia da Virtualidade, de Margarita Victoria Gomez (2004, 2010). Concluiu-se que os REA contribuem com o aprendizado da fluência da Língua Inglesa, porém encontram entraves metodológicos, político-educacionais, institucionais e acessibilidade tecnológica para usufruir das potencialidades que poderiam facilitar a popularização desse conhecimento de acordo com os preceitos freirianos.

**Palavras-chave:** Recursos educacionais abertos; Educação a distância; Competência comunicativa; Aprendizagem do inglês

## Introdução

A sociedade contemporânea que se insere em ambientes cada vez mais estruturados vem passando por um processo de unificação linguística pela diversidade. As inter-relações, inclusive na web, estabelecem-se em língua inglesa, idioma hegemônico das esferas sociopolíticas e econômicas, apesar de utilizada em círculo cada vez maior das relações humanas, cujo efeito une culturas hábitos e povos, a competência comunicativa, isto é, a fluência oral da Língua Inglesa é um aspecto problemático no ensino superior no Brasil. Diante disso, é imprescindível repensar a atuação do professor de inglês, buscando caminhos no sentido de conduzir a sua formação, com base em uma prática pedagógica que possa abarcar a acessibilidade ao conhecimento de todas as habilidades linguísticas.

Parece necessário criar propostas que incluam a trans(formação) do professor de inglês, de modo que esse sujeito desvele os discursos ideológicos por meio do domínio de todas as competências da língua e cujas ações pedagógicas possam ser refletidas no ensino superior e vice-versa. Uma reflexão mais acurada do problema permite afirmar que também é preciso conceber um ensino democratizado, a partir das concepções da educação popular freiriana, que ao mesmo tempo estejam inseridas em contextos trans e multiculturais encontrados e ancorados nos ambientes da web. De acordo com Gomez (2009, p.11): “A rede se constitui por uma transversalidade que comporta certa complexidade, fornece consistência à pragmática de aprender e encontra nos princípios rizomáticos um novo modo de organizar e distribuir o saber”; e, também dentro qual, a inteligência de um se soma à inteligência do outro, formando a inteligência coletiva em um trabalho colaborativo (LÉVY, 2007). Esse ambiente propício mencionado por Gomez (2009) e Lévy (2010) tem se tornado cada vez mais viável, devido à possibilidade de acesso ao computador e à internet. A partir das afirmações de Gomez e Lévy, o aprendizado de uma segunda língua imerso em um contexto multicultural e complexo, tal qual a cibercultura, pode ser conveniente para a construção da Língua Inglesa porque abrange relações sociointeracionistas e dialógicas. Para Freire (1984), a educação desperta no sujeito a consciência de mundo e de seus valores e, portanto, exerce a responsabilidade de educar o indivíduo para a racionalidade crítica – desvelar sentido e as consequências do mundo globalizado é conduzi-lo para compreensão da planetarização. Fazê-lo aprender

a transformar as informações da cibercultura em conhecimento é uma condição emancipadora do sujeito.

Sob esse prisma, um dos aspectos que mais se sobressaiu no escopo de tal temática sugeriu indagações como: os Recursos Educacionais Abertos (REA) implicam o uso adequado das quatro habilidades da Língua Inglesa, leitura, escrita, compreensão e conversação? Eles favorecem a contextualização em cada proposta de curso e propiciam a fluência em contextos hipermediais e multiculturais? E, mais especificamente, quais as possibilidades e os limites dos REAs no processo de aprendizagem da Língua Inglesa do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês na modalidade a distância?

Buscando responder a essas questões, a pesquisa foi organizada com o objetivo de analisar as possibilidades e limites dos REA, identificar e refletir sobre os REA utilizados no curso para apreensão do conhecimento de inglês, no que se refere à competência comunicativa. Entende-se por REA os tipos de materiais de ensino e aprendizagem de domínio público ou licenciado de maneira aberta. Fornece o direito legal de usar, copiar e redistribuir de maneira gratuita esses materiais utilizados na educação em qualquer suporte de mídia como e-books, textos, vídeos, softwares e outros digitalizados com licença flexível ou em domínio público, permitindo a utilização, modificação, remixagem, para adequar os diferentes propósitos educativos (UNESCO, 2012).

Para fomentar as discussões sobre os aspectos relacionados à Língua Inglesa na Educação a Distância, do curso de Licenciatura Português/Inglês, foram escolhidos os referenciais teóricos apresentados a seguir.

## 1. Referencial teórico

Os pressupostos teóricos abordados na pesquisa foram compostos pelas cinco hipóteses de Krashen (1988): a aquisição-aprendizagem, ordem natural, monitoramento, input compreensível e o filtro afetivo. Em uma visão panorâmica, suas cinco hipóteses tratam da diferença entre internalizar e aprender uma segunda língua.

Diante das concepções de Krashen, foi possível dialogar com os conceitos de Lévy (2010) sobre os aspectos relacionados ao futuro dos sistemas educacionais e da formação na cibercultura. De modo geral, o autor afirma que essa nova relação com o saber emergiu com a invenção

da *World Wide Web*, que se ampliou entre os usuários da internet e em poucos anos proporcionou a comunicação e a interação mundial e, por conseguinte, gerou a inteligência coletiva (LÉVY, 2007). Os pensamentos de Krashen (1988) e Lévy (2010) coadunam com a proposta de Freire, com relação a uma alfabetização problematizadora de adultos, que supera a relação opressor-oprimido. A consciência crítica para a aquisição da linguagem, para codificar e decodificar outorga sentido histórico à prática dos sujeitos quando decide, lê a palavra, torna-os passíveis de fazer a leitura crítica do mundo. Tal pedagogia que reconhece o todo e promove o sentido do sujeito e o mundo e o sujeito no mundo como parte de sua própria história (FREIRE, 1996), e concede a esse sujeito a capacidade de apreender o objeto em seu contexto, em sua plenitude e em seu conjunto.

O inglês é a língua vinculante na internet e, em face disso, tem se transformado em um espaço possível para educação. Dentro da qual as forças do discurso e dos contradiscursos são engendradas. Portanto, o ensino do idioma puramente instrumental não faz sentido. Com base no mencionado, a proposta de uma educação em rede, rizomática, solidária e igualitária, busca elementos educacionais libertadores da autonomia dos sujeitos, e traz a possibilidade de inclusão de homens e mulheres pela conscientização dos problemas planetários, da ampliação e compreensão dos conhecimentos transculturais e de ideologias hegemônicas.

O conceito de rizoma (DELEUZE, GUATTARI apud GOMEZ, 2004) e de sujeito da práxis, alicerçada em uma pedagogia da virtualidade sob a noção de educação popular, concede ao ensino de Língua Inglesa uma dimensão crítica pautada na viabilização da comunicação e nas relações humanas, promovendo o diálogo inter e multicultural e, acima de tudo, democratizado.

Em virtude disso, o entrelaçamento do arcabouço teórico e as contribuições de Gomez (2004; 2010) e outros autores concedeu as bases para delinear a metodologia da pesquisa, demonstrada a seguir.

## 2. Metodologia

Para alcançar os objetivos da pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa, na qual foram aplicadas as técnicas de análise documental, observação exploratória e entrevistas on-line.

Para iniciar o percurso metodológico, foi essencial escolher os critérios para a escolha da instituição: a) nota de avaliação no MEC de 4 ou 5; b) os cursos de Licenciatura em Português e Inglês ou somente em Inglês; c) aulas de inglês no ambiente virtual ou presencial com o professor em sala de aula; e d) polo em São Paulo, capital.

Com os critérios predefinidos, realizou-se a busca por universidades públicas em São Paulo, no Ministério da Educação (MEC). Porém, universidades públicas, em sua maioria, não ofertavam tais cursos a distância ou não possuíam polos na capital de São Paulo. Diante da constatação, foi necessário ampliar o universo de seleção, considerando também as universidades privadas, bem como universidades que se encontravam fora do perímetro estabelecido, todavia com polo na capital de São Paulo. Sendo assim, a Universidade de Educação a Distância (UNIEAD) – cujo nome fictício foi adotado por questões de ética de sigilo e confidencialidade das informações – foi escolhida para o desenvolvimento da investigação, pois contemplou a todos os critérios estabelecidos.

Feita a escolha da instituição, iniciou-se a investigação composta de três fases: a primeira caracterizou-se pela leitura e análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com o objetivo analisar a consonância entre teoria e prática, isto é, comparar as propostas do PPC com as práticas realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A segunda fase foi composta pela imersão no ambiente virtual. Durante um ano, observou-se como e quais recursos utilizados possibilitariam a aquisição da competência comunicativa, de acordo com Krashen (1984).

As entrevistas reflexivas on-line baseadas nos preceitos de Szymanski (2004) fundamentaram a terceira fase. Utilizaram-se perguntas semidirigidas no ambiente virtual da Google®, chamado *hangout on air*. A análise das entrevistas foi realizada com base nos trechos dos depoimentos, bem como apoiadas na explicitação de significados, a partir da transcrição literal e, posteriormente, do texto de referência. Mais do que refletir *a fala e sobre a fala* dos participantes, houve a oportunidade de repensar e confirmar alguns dados que vinham sendo coletados no decorrer da pesquisa, com os quais foi exequível obter os resultados que se seguem.

### 3. Conclusões

Nos resultados da análise do PPC e o mapeamento do AVA, que foram feitos simultaneamente, percebeu-se que as diretrizes educacionais do

documento não convergiam para a prática que ocorre no AVA. Dessa forma, existe ainda um ensino que copia a modalidade presencial, mas dicotomiza o que está postulado no PPC e o que é praticado no Ambiente Virtual.

Quanto ao mapeamento do AVA, foi possível vivenciar os recursos do ambiente e experienciar em qual abrangência, em termos de competência comunicativa, o processo de ensino e aprendizagem ocorria. A participação em cada aula revelou que a aplicação do REA não segue os conceitos estabelecidos pela UNESCO (2012), que preconiza a utilização, criação, compartilhamento, adaptação e sua reutilização.

Em conformidade com as técnicas metodológicas mencionadas acima, a análise das entrevistas on-line reafirmaram as observações realizadas no decorrer da pesquisa e revelaram que a tecnologia avançou, mas a educação, por sua vez, embora apresente alguns avanços teóricos, permaneceu na prática mais tradicional, nos modos de ensinar e aprender, ainda que haja tentativas de acompanhar os avanços tecnológicos para incorporar a cultura contemporânea no processo de aprendizagem.

O REA dentro do AVA se integra na medida em que engajam grupos (alunos, professores, pesquisadores, instituições) no compartilhamento da construção de conhecimento, a partir da criação e recriação de recursos abertos que possam contribuir para a competência comunicativa nos cursos de Licenciatura Português/Inglês. A esse respeito, Krashen (1988) entende que os ambientes naturais da imersão que proporciona a fluidez da naturalidade gramatical, do (auto)monitoramento do grupo para o indivíduo, do indivíduo para o grupo são ambientes que encaminham sujeitos em uma jornada virtual ao conhecimento das culturas, hábitos, línguas. Ainda é fato notável que a simples manipulação desses recursos conduza à curiosidade dos alunos, que, segundo Freire (1996), se trata de uma curiosidade epistemológica que não é natural, é uma construção histórica. A aprendizagem ocorre independentemente de quem ensina e de quem aprende, na relação e na mediatização pelo mundo. A sustentação pedagógica para o uso do REA, na perspectiva desta pesquisa, considera o sujeito da práxis, a identidade cultural, a importância da linguagem e da alfabetização digital, a educação como comunicação e diálogo, a metodologia dialógica e a compreensão necessária para a avaliação formativa do processo.

O marco conceitual elaborado a partir de Krashen (1985; 1988), Freire (1996) e Lévy (2010) mostrou que o caminho escolhido para a pesquisa encontra ressonância com o mundo educacional virtual que está

se instalando na sociedade brasileira. Conclui-se que o REA pode possibilitar o alcance da fluência do inglês nos cursos de Licenciatura Português/Inglês na modalidade a distância.

Não obstante, a pesquisa revelou que há desafios a serem enfrentados quanto à aprendizagem formal aberta no AVA com o uso dos REAs. Os professores precisam aprender o conhecimento específico do inglês e o conceitual dos novos ambientes, ter autonomia, habilidades para uso das tecnologias e uma visão crítica para optar e decidir pelo que é significativo e relevante para suas vidas. Assumir uma postura crítica e compartilhada no ambiente virtual para novas aprendizagens pelo diálogo horizontal e pela afetividade, na perspectiva de Freire (1996) implica saberes necessários para a docência e para que as ações conjuntas possam ser trabalhadas com os estudantes na construção do conhecimento.

A estratégia metodológica na área da Licenciatura em Português/Inglês a distância e a aplicação REA, com vistas à aquisição da competência comunicativa, implica a acessibilidade e a compreensão tecnológica para dar consistência à teia da rede, que, como um rizoma, se expande na superficialidade, mas adquire consistência no fazer dialógico e em tensão com as políticas educacionais brasileiras.

Os recursos que proporcionariam o imbricamento das competências linguísticas e, em especial, da comunicativa são aquelas que permitem o tempo real, e a naturalidade de expressão linguística entre pessoas de diferentes culturas. Dispositivos reconfigurados para o aprendizado ou caracterizados como um canal aberto para o “ir e vir” no AVA. Para que a proficiência em inglês ocorra de fato, são necessárias ações que permitam que licenciandos estejam em contato com o mundo virtual fora do AVA.

Os resultados ainda permitiram vislumbrar a relação imutável entre educação-tecnologia. Existe um descompasso entre quem constrói o ambiente virtual e o REA e quem o utiliza. A tecnologia parece não caminhar nos propósitos educacionais dialógicos que forneceria caminhos para a educação do futuro, que nesta pesquisa se remeteram ao ensino da Língua Inglesa na competência comunicativa.

Além disso, foi possível concluir que o REA pode facilitar e possibilitar o alcance da fluência na dinâmica de interatividade entre os sujeitos. Tais recursos também podem contribuir para a aquisição da competência comunicativa nos cursos de Licenciatura Português/Inglês na modalidade a distância. Entretanto, precisam encontrar condições pedagógicas, metodológicas,

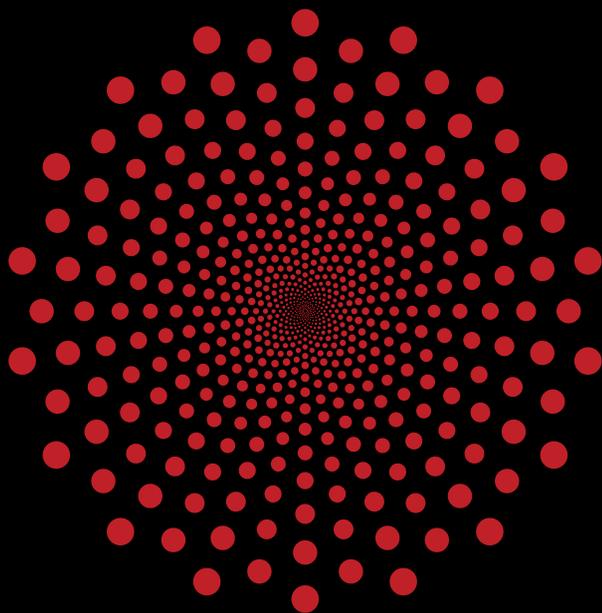
institucionais e políticas educacionais que usufruam de suas potencialidades, bem como gerar ações de acessibilidade tecnológica e, ao mesmo tempo, voltar o olhar para a popularização desse conhecimento pelas vias da virtualidade, para colocar em prática a Educação Popular de Paulo Freire.

## Referências

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Rizoma. Introducción*. México: Premia, 1983.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMEZ, M.V. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. A transversalidade como abertura máxima para a didática e formação contemporânea. *Revista Iberoamericana de Educación*. Brasil, nº 48/3, janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/2772gomez.pdf>>. Acesso em setembro de 2013.
- KRASHEN, S.D. *Input hypotheses: issues and implications*. New York: Logman, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Second language acquisition and second language learning*. United Kingdom: Prentice Hall International, 1988.
- LÉVY, P. *Inteligência coletiva*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu Costa. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- SZYMANKI, H. (org.); ALMEIDA, R.L.; BRANDINI, R.A.C.R. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. *Pesquisa em educação*, v.4. Brasília: Liber Livro, 2004.
- UNESCO. Fórum internacional discute políticas para o uso de recursos educacionais abertos. 2012. Disponível em:<[http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/singleview/news/international\\_forum\\_discusses\\_policies\\_for\\_use\\_of\\_open\\_educational\\_resources](http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/singleview/news/international_forum_discusses_policies_for_use_of_open_educational_resources)>. Acesso: setembro 2013.

# Círculo de cultura copyleft: Em defesa do software livre na educação

Luciano Nobre Resende  
Universidade Nove de Julho/Progepe



**Eixo temático:** Educação Popular, Círculos, Redes e Mídia

**Resumo:** A liberdade é condição *sine qua non* para a promoção de uma prática pedagógica libertadora, que deve valer-se de recursos que mantenham coerência com uma práxis educacional. Assim, apresentamos a ideia de Richard Stallman sobre a propriedade intelectual traduzida na expressão copyleft e traçamos aproximações com a proposta freiriana de educação libertadora por meio do Círculo de Cultura. Ambos os autores observam a liberdade como condição fundamental para o desenvolvimento humano e traduzem, em áreas diferentes, a necessidade de enfrentar práticas de dominação que cerceiam a liberdade. Lançamos aqui um convite à reflexão sobre a prática pedagógica emancipadora, a necessidade de coerência na escolha de recursos adequados, a conquista e a manutenção da liberdade.

**Palavras-chave:** Pedagogia Libertadora; Copyleft; Copyright; Software Livre; Círculo de Cultura

## Introdução

A junção proposital dos termos Círculo de Cultura, cunhado na concepção da pedagogia libertadora de Paulo Freire, e copyleft, criado por Richard Stallman no projeto GNU através da Free Software Foundation, tem o intuito de lançar reflexão que aproxime as ideias de ambos os autores com relação à liberdade como condição primordial para o desenvolvimento do ser humano e sua correspondência com a educação.

Inicialmente, apresentamos o conceito de *copyright*, estabelecemos e discutimos a aproximação do conceito de propriedade intelectual e a concepção bancária da educação, em que a dominação se apresenta como agente cerceador da liberdade do ser, assim como se dá na exploração da propriedade intelectual com a restrição legal do uso de software.

Em seguida, apresentaremos o conceito de copyleft e sua ressonância com a proposta emancipadora da educação, promovida na prática do Círculo de Cultura, e ressaltaremos a liberdade como pressuposto para práticas transformadoras e promotoras de desenvolvimento e conquista da liberdade.

Por fim, discutiremos a coerência em adotar recursos, neste caso um software que corresponda à práxis pedagógica libertadora, avaliando os aspectos éticos, políticos e sociais, além dos aspectos funcionais, recursos e características do software.

Práticas capazes de se complementar do ponto de vista mais profundo de suas concepções precisam e devem ser adotadas para garantir coerência que previna a incursão, acidental ou proposital por caminhos onde a dicotomia entre o discurso e a prática comprometa uma proposta educacional libertadora.

### 1. Copyright, o lado direito e o revés para a educação emancipadora

A concepção bancária da educação (FREIRE, 1970, p.29), na qual o aluno é submetido a uma instrução passiva e protagonizada pelo professor detentor do saber, imbuído da possibilidade de depositar o conhecimento na “cabeça” do aluno, nos abre caminho para refletir sobre o papel da liberdade na educação. Pois na educação bancária a relação de poder exercida pelo professor acaba por restringir a ação do aluno à reprodução de conteúdos.

Essa relação de poder, sendo aqui o professor a expressão de quem detém o poder, se assemelha em muito a forma como a legislação sobre direitos autorais trata a propriedade intelectual. A melhor expressão capaz de ilustrar a forma com a propriedade intelectual é tratada pode ser identificada no *copyright*, designação da forma legal (no sentido jurídico) com que a propriedade intelectual é tratada. “(...) O *copyright* protege a obra em si, ou seja o produto, dando ênfase à vertente econômica, à exploração patrimonial das obras através do direito de reprodução” (Wikipedia, 2014).

A semelhança entre o *copyright* e a maneira bancária de educação é evidente. Tendo em vista que nesse tipo de educação o aluno é fiel depositário dos conhecimentos transmitidos pelo professor e dele apenas se espera a reprodução fiel do conteúdo, nele depositado. No *copyright*, o direito a reprodução é a única opção dada ao usuário, não lhe é permitido nada mais que a reprodução do que foi pré-programado e previamente estabelecido pelo desenvolvedor/dono da obra.

Trata-se de uma relação injusta, como diz Stallman:

Quando os usuários não controlam o programa, o programa controla os usuários. O desenvolvedor controla o programa e, por meio dele, controla os usuários. Esse programa não livre e “proprietário” é, portanto, um instrumento de poder injusto. (GNU, 2012)

A partir desta citação, podemos observar a relação de dominação preconizada pelo desenvolver (produtor do software) que, ao restringir acesso à sua criação, monopoliza o saber contido no software não permitindo a outras pessoas contribuírem com a ideia original, seja para aprimorar, desenvolver ou criar a partir dela.

No universo dos softwares encontram-se os educativos, submetidos às mesmas regras de *copyright*, com o agravante de, ao não permitir modificações, impor uma metodologia de ensino que deve ser aceita, mesmo passível de questionamento, e não são suscetíveis de modificações dada a proteção legal que nos é imposta.

Na relação ditada pelo *copyright*, a utilização educacional do software está restrita apenas ao uso que se convencionou, impondo a quem usá-lo a metodologia e a concepção pedagógica e de ensino-aprendizagem preconizadas pelo produtor, sem a possibilidade de adequação ou ajustes, caso se tenha concepções distintas das impostas. Assim, são produzidos

softwares educacionais e colocados à disposição da educação, melhor dizendo, do mercado educacional, destinando aos professores apenas o uso passivo e predeterminado legalmente pelas imposições do *copyright*.

Neste momento, é oportuno retomar Freire, no que diz respeito aos efeitos da educação bancária:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma **doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber**. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1970, p.29, grifo nosso)

Nesta citação, ressaltamos o caráter de doação e a subjugação dos que nada sabem, e observamos a mesma forma de subjugação à qual os usuários de software regidos pelo *copyright*, em particular professores que se veem ignorantes diante do mundo da informática, e imobilizados pela alienação da ignorância prestam-se apenas ao uso do produto, podendo trair suas concepções pedagógicas subvertendo-as ao que o software impõe em sua forma de uso previamente determinada.

Estamos diante um paradigma que coloca em cheque a liberdade essencial para a promoção de uma prática emancipadora. Então, como promover, transformar e desenvolver conhecimento com restrições tão rígidas que privilegiam o direito individual em detrimento da necessidade coletiva?

## 2. Copyleft, o lado esquerdo e a liberdade como pressuposto da educação emancipadora

Se de um lado temos o *copyright* usurpando a liberdade, do outro temos o copyleft, que se opõe a essa forma de controle da propriedade intelectual e preza sobremaneira pela liberdade.

Segundo Stallman, o copyleft é o avesso do *copyright* – enquanto um restringe, o outro permite e libera:

Desenvolvedores de software proprietário utilizam o *copyright* para retirar as liberdades das pessoas; nós utilizamos o *copyright* para garantir essas liberdades. É por isso que nós invertemos o nome, mudando “*copyright*” (direitos de cópia, cópia direita) para “*copyleft*” (deixamos copiar, cópia esquerda). (GNU, 2012)

Essa oposição não está a serviço de uma dicotomia para criar uma mera contraposição entre o que é de graça e o que é pago, mas sim sobre a restrição da liberdade para garantir a mercantilização da produção de software. Esta discussão pode certamente beneficiar outras esferas, como a da educação, que também está submetida à mercantilização do conhecimento e sofre restrições que ferem a liberdade, fator essencial a uma educação que se pretende emancipadora.

O copyleft, como proposta para garantir liberdades, atrelada à proposta de software livre, traz em sua concepção a defesa das quatro liberdades listadas no quadro a seguir:

**Quadro 1:**

Liberdade:	Descrição:
1	A liberdade de executar o programa, para qualquer propósito.
2	A liberdade de estudar como o programa funciona e adaptá-lo às suas necessidades. Para tanto, acesso ao código-fonte é um pré-requisito.
3	A liberdade de redistribuir cópias de modo que você possa ajudar ao próximo
4	A liberdade de distribuir cópias de suas versões modificadas a outros. Desta forma, você pode dar a toda comunidade a chance de beneficiar de suas mudanças. Para tanto, acesso ao código-fonte é um pré-requisito.

Adaptado de <http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.html>

As orientações presentes nas quatro liberdades relacionadas ao software livre são a base para compreender a concepção do copyleft, pois sem liberdade a coletividade se homogeneíza em conjuntos de individualidades sem compromisso mútuo.

Prezar por liberdade é ato que vê o outro e considera as suas possibilidades de ação no mundo e, portanto, reconhece responsabilidade de compartilhar e permitir a ação do outro. Stallman discorre suas ideias no mundo do software, dos programadores e usuários da informática, porém ousamos incluir os educadores neste discurso, por encontrar ressonância com a proposta de Freire de uma educação libertadora, dentro da qual a liberdade é fundamental para a prática pedagógica emancipadora.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser – e, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1970, p.35)

Assim como ao propor o avesso dos direitos restritivos sinalizados pelo *copyright* com a proposta do *copyleft*, em uma proposta que procura superar a contradição entre o direito individual e o coletivo, observamos aqui a radicalização da busca por preservar a liberdade de ação para a construção coletiva, prezando pela colaboração, compartilhamento e envolvimento comunitário, sem deixar de considerar a colaboração individual. Portanto, reside na colaboração coletiva a possibilidade de promover transformações significativas para o bem comum, e a liberdade é pré-requisito indispensável.

Ao olharmos para educação a partir deste ponto de vista, compreendemos o sentido de uma proposta de educação libertadora e a necessidade do exercício da liberdade, a ser manifesta, inclusive na escolha dos softwares destinados a serem mediadores entre as pessoas e o conhecimento.

### 3. Círculo de cultura *copyleft*, para enfatizar o óbvio

A indispensável condição de liberdade como pré-requisito para exercê-la, deixa claro que se trata da ação, da prática, do exercício pelo qual se conquista e mantém a liberdade.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 1970, p.14)

Lutar por liberdade a partir de uma concepção de educação popular libertadora é uma proposta desafiadora, pois questiona a prática e a estrutura da escola ao propor nova maneira de promover a educação. O Círculo de

Cultura, baseado em uma concepção de pedagogia libertadora, é capaz de promover essa luta pela liberdade, tanto para professores como para alunos, utilizando uma forma diferenciada de se relacionar com a educação:

(...) Em lugar de escola, que nos parece conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face da nossa própria formação (mesmo quando lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com contradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. (FREIRE, 1967, p.103)

O Círculo de Cultura proposto por Freire é lugar de encontro, diálogo e relacionamento horizontal, em oposição à prática hierarquizada presente na concepção bancária da educação, por esse motivo a liberdade é condição *sine qua non* para uma prática pedagógica libertadora.

Essa condição revela o pleonasmio proposital que apresentamos ao unir a palavra copyleft com a expressão *Círculo de Cultura*. A redundância provocada aqui está para a associação das ideias de dois autores que defendem a liberdade, em áreas distintas (educação e informática), como condição para o desenvolvimento humano, opondo-se à injusta relação de dominação que possa se apresentar, seja na relação do aluno com o professor ou do desenvolvedor com os usuários.

Não colocamos aqui mera oposição e ou dicotomia entre opostos de uma cadeia hierárquica, mas sim a necessidade de superar a contradição presente na coexistência de diferenças que carecem de convivência dialógica e o estabelecimento de novas formas de convivência que não sejam cerceadoras da liberdade.

Na educação, ao valer-se do uso de software com objetivos educacionais a reflexão sobre a intenção ou intenções conjugadas ao “produto” devem ser avaliadas para além de seu funcionamento, recursos e dinâmica, para não incorrer na utilização de um instrumento com características bancárias de educação, mesmo sustentando um discurso de prática pedagógica libertadora.

#### 4. Considerações finais

Coerência é o que evocamos nesta reflexão sobre a filosofia do copyleft e a educação libertadora. Sem esta, corremos riscos de sustentar um discurso

dicotomizado da prática, justificando os meios utilizados com resultados que almejamos na educação, sem dar a devida atenção ao processo.

Assim, não basta aos professores valerem-se de um cabedal tecnológico, em especial software com recursos fabulosos e inovadores que prometam auxiliar aos professores na tarefa de educar, sem fazer uma análise profunda das intenções éticas, políticas e sociais que acompanham as promessas feitas pelo software e quem o criou e o mantém. Gomez (2014, p.64) alerta para a importância de estarmos atentos a essas questões, pois é na reflexão crítica quanto ao uso de recursos voltados a prática educacional que poderemos promover uma práxis realmente transformadora.

Com consciência crítica, poderemos desenvolver Círculos de Cultura Copyleft radicalmente orientados para a conquista da liberdade, praticando-a nos encontros e na utilização de recursos, como softwares coerentes com a práxis pedagógica libertadora.

## Referências

DIREITO AUTORAL. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2014. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Direito\\_autoral&oldid=40069285](http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Direito_autoral&oldid=40069285)>. Acesso em 18 setembro/2014

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

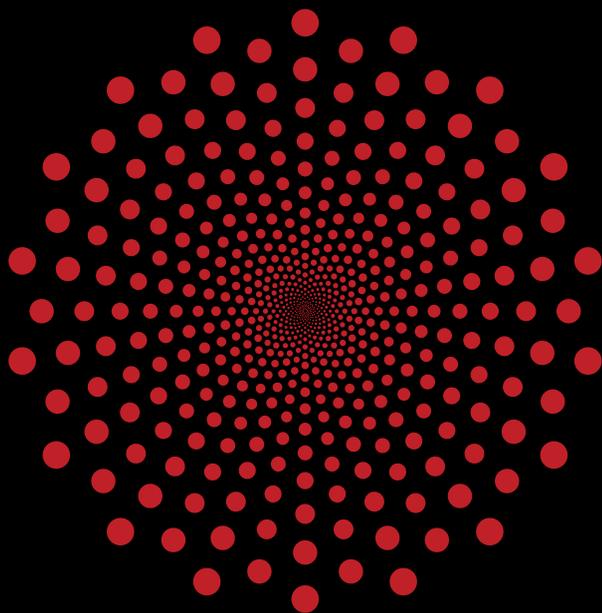
GOMEZ, M.V. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez, 2004.

*O que é software livre*. In: GNU, 2012. Disponível em: <<http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.html>> Acesso em 18 setembro de 2014.

*Software livre e educação*. In: GNU, 2012. Disponível em: <<http://www.gnu.org/education/education.html>> Acesso em 18 de setembro de 2014.

# Círculo de cultura como metodologia de pesquisa e intervenção

Maria Joseneide Apolinário  
Centro Paula Souza



**Eixo temático:** Educação Popular, Círculos, Redes e Mídia

**Resumo:** O objeto de estudo desta pesquisa foi a apropriação e o uso, pelos professores, das tecnologias educacionais disponíveis pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, às escolas públicas que, como padrão, de acordo com o MEC, são projetor, computadores, softwares, internet. A investigação indagou e colocou em questão o projeto político-pedagógico das escolas, que contempla o uso das tecnologias educacionais do ProInfo para o desenvolvimento de atividades diárias/semanais pelos professores; a maneira como se desenha o processo de ensino-aprendizagem nos laboratórios de informática do ProInfo e como se articula essa experiência escolar com o Programa Nacional e a melhoria da educação. Para a intervenção, foi proposto um Círculo de Cultura com professores de uma escola da rede de ensino de uma cidade da Grande São Paulo, com o objetivo de analisar suas práticas (ou não) nos laboratórios de informática, partilhar e planejar estratégias de ensino-aprendizagem, integrando os recursos tecnológicos do ProInfo disponíveis na escola. Ao conhecer essa situação, pretendemos contribuir para formular dispositivos e instrumentos de intervenção que propiciem ao professor uma apropriação crítica das mídias digitais nas práticas educativas e lhe permitam vivenciar novas aprendizagens nas quais se reflita de várias maneiras, um projeto pedagógico produto das práticas de sala de aula, seja trocando experiências, compartilhando saberes, leituras, reflexões e gerando novos desafios.

**Palavras-chave:** Práticas Pedagógicas; ProInfo; Círculo de Cultura

## Introdução

Para compreender o Círculo de Cultura como metodologia de pesquisa e intervenção, consultamos o artigo “Aspectos históricos culturais do desenvolvimento do Círculo de Cultura de Paulo Freire: uma metodologia de pesquisa?”, de Edgar Coelho, Marcelo Lopes dos Santos e Steliaine Pereira Coelho. O artigo problematiza o Círculo de Cultura a partir de experiências pedagógicas dos autores. Os fóruns mundiais, os congressos e as publicações de Carlos Rodrigues Brandão e de Moacir Gadotti, entre outros, também contribuíram. Na perspectiva da dialogicidade, da construção coletiva do conhecimento, da escuta atenta e da valorização da diversidade, singularidade e historicidade, e parafraseando Coelho, *et al.*, o Círculo de Cultura de Freire se apresenta como mais uma possibilidade de realizar pesquisas que gerem engajamento dos envolvidos na realidade social pesquisada. Assim,

O Círculo de Cultura apresenta pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos para ser adotado não apenas como um método de alfabetização de adultos, mas, acima de tudo, como um método que mobiliza e instiga os participantes do grupo a pensar sobre a realidade dentro de uma concepção de reflexão-ação. Podendo assim na pesquisa ser considerado como método estratégico de desenvolvimento da pesquisa participante, na vertente da pesquisa qualitativa de intervenção. (COELHO, *et al.*, 2011, p.7)

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, em seu caderno nº 6, sugere a utilização do Círculo de Cultura como metodologia de formação dos Conselhos Escolares, por trabalhar o envolvimento a colaboração a solidariedade, a corresponsabilidade, nesse sentido,

No Círculo de Cultura trabalha-se com relações entre pares, em círculo, olho no olho, partilhando e contrapondo entendimentos, compreensões diferentes numa construção coletiva de soluções. Superam-se e evitam-se as relações de “ensinação”, que fazem com que no grupo um fale e os outros ouçam submissamente. No Círculo de Cultura todos aprendem e ensinam. Esta metodologia exige respeito e reconhecimento da contribuição do outro e dialogicidade. (BRASIL, 2006, p.39)

Para Gomez (2013, p.91),

A intervenção pedagógica implica a [leitura da] realidade, a escuta atenta, a paciência para esperar a fala, a palavra das pessoas e o registro que permita intervir no que for significativo para ambos, tendo em vista também o objeto de estudo em construção.

Usado como metodologia de intervenção, o Círculo de Cultura contribui para a construção coletiva da esperança, para fazer reflexões críticas a cada dia, para usar os recursos educacionais disponíveis para saber mais e melhorar as práticas docentes a partir do saber ouvir, de ter humildade no processo de aprendizagem e de valorizar o aprendizado coletivo. Para Gomez (2013, p.91),

Elaborar a pesquisa e a intervenção através do Círculo de Cultura confirmou na experiência de Paulo Freire, a ideia de que a educação não é transferir conteúdos, mas criar condições para isso. A produção social em si também deve despertar a curiosidade epistemológica, que muitas vezes é destruída pela própria instituição preocupada em instrumentalizar as pessoas com conteúdos preestabelecidos que atendem a outros interesses. Nesse sentido, não há saberes superiores ou inferiores e as competências conceituais e políticas são necessárias ao pesquisador para intervir.

A dimensão política da pesquisa, da ação e da intervenção é coerente com a proposta do Círculo de Cultura para um importante momento de reflexão da prática do professor, feita também por ele próprio. E, parafraseando Romão, *et al.* (2006), assim, pesquisador e pesquisado são sujeitos da pesquisa que, enquanto partilham suas experiências, também são investigados pelos colegas e investigam, viabilizam novas possibilidades, a partir da troca de saberes. Neste sentido, percebe-se a pesquisa ação como estratégia entre sujeitos coletivos inseridos em contextos únicos, produtores de relatos sobre si, seu entorno, suas práticas, escrevendo suas histórias a partir do criar e recriar, do inacabamento, da possibilidade de vislumbrar novos mundos.

Apartilha e a análise de diversas experiências vividas com a utilização das tecnologias educacionais ProInfo na escola possibilitaram ações pedagógicas e mobilizaram saberes por parte dos professores: de manutenção

por parte da direção da escola e aquisição de softwares e aplicativos e de conservação por parte dos usuários, quer sejam alunos ou comunidade escolar. Assim sendo, a equipe gestora da escola teve a função de incentivar o grupo de professores para o uso das tecnologias educacionais, propondo atividades nos laboratórios de informática do ProInfo articuladas com outros momentos de aprendizagem em sala de aula, pois

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa da sua humanização, da sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa. (FREIRE, 1976, p.22-23)

E o compromisso com o professor, o aluno e a comunidade vão se tornando realidade à medida que se vivencia, se sente, se faz uma leitura crítica das práticas individuais e grupais e das possibilidades de ampliá-la. Um olhar atento, acolhedor, e o incentivo a novas práticas foram os pontos de partida para o aprender a aprender do professor e do aluno no processo da pesquisa.

## 1. Considerações finais

Os pesquisados não foram apenas objeto da pesquisa, mas também, pesquisadores. Nessa perspectiva, percebeu-se com o Círculo de Cultura, o inacabamento, a inconclusão, a incompletude, a vontade de aprender com o outro e melhorar sua prática a partir do relato da prática do outro. Da capacidade de ter esperança, de poder fazer melhor a cada dia, de usar de todos os recursos disponíveis para aprender mais, e melhorar sua prática em sala de aula. Nesse sentido, a maior dificuldade apresentada pelo grupo foi a elaboração de uma apresentação multimídia, utilizando o editor de slide *Impress*, do Linux Educacional.

Incentivados pela partilha das práticas pedagógicas desenvolvidas no laboratório de informática do ProInfo da escola em referência os professores participantes do Círculo de Cultura, ao ouvirem, na humildade de também aprender com o outro, se posicionaram como capazes de melhorar a prática, seguindo o exemplo do colega. Isso se deu por conta da partilha, do saber ouvir e da valorização do aprendizado coletivo. Da necessidade de conhecer mais, para ser mais e melhor (mais professor, mais humano, mais conhecedor, mais respeitador...).

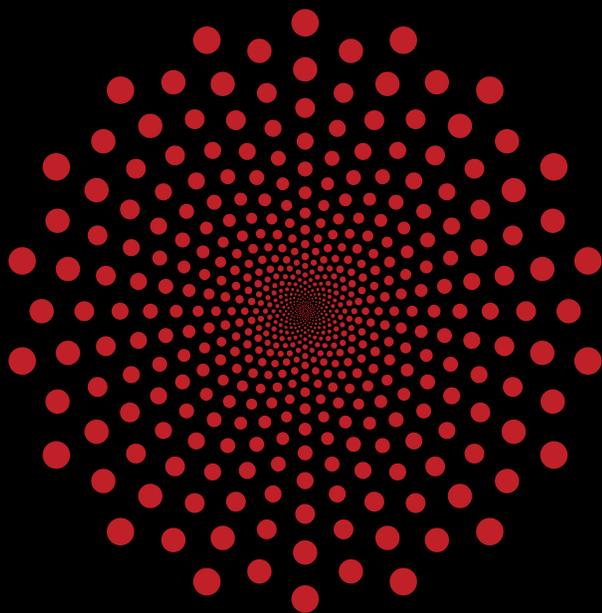
Assim, me incluo com uma postura de humildade e de respeito aos conhecimentos e práticas do grupo em estudo. Na perspectiva de incentivá-los a falar, partilhar suas experiências, desafios, dificuldades, fazendo uma leitura de suas práticas, dos seus alunos e do entorno da escola, para poder visualizar-nos no mundo planetarizado, onde a universalização da cidadania plena para todos os habitantes da terra seja uma realidade.

## Referências

- ALMEIDA, F.J.; FONSECA JÚNIOR, F.M. *ProInfo: projetos e ambientes inovadores*. Série de Estudos Educação a Distância. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação/SEED, 2000.
- BRANDÃO, C.R. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- COELHO, E.P. *Cartas de Paulo Freire: o diálogo como caminho e pedagogia*. São Paulo: USP, (Tese de doutorado), 2005.
- COUTINHO, M.L. *Pedagogia de projetos e integração de mídias – Programa Salto para o Futuro/TV Escola, 15 a19/set/2003*.
- FREIRE, P. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. (org.) *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51 ed. – São Paulo: Cortez, 2011 ( Coleção questões da nossa época; v.22).
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1976.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. *Educação: o sonho possível*. In BRANDÃO, C.R.; et al. *O educador: vida e morte*. RJ: Graal, 1982.
- GOMEZ, M.V. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004 (Guia Escola Cidadã: v.11).
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Círculo de cultura: pesquisa e intervenção na educação superior. In: BAPTISTA, A.M.H; MAFRA, J.F. (orgs.). *Reflexão crítica memória e intervenção na prática pedagógica*. 1 ed. São Paulo: BT Acadêmica, 2013, v. 1, p.85-105.
- ROMÃO, J.E. (org.) *Educação e linguagem: globalização e educação*. nº 12, São Bernardo do Campo: U. Metodista, 2006.
- SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- VALENTE, J. *Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador*. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias”. Programa Salto para o Futuro, setembro, 2003.

# Círculo de cultura na educação profissional técnica

Maria Joseneide Apolinário  
Progepe/Centro Paula Souza



**Eixo temático:** Educação Popular, Círculos, Redes e Mídia

**Resumo:** O trabalho com o Círculo de Cultura aqui proposto provém de uma experiência que tem por mentor Paulo Freire, educador brasileiro conhecido mundialmente por seu processo de alfabetização de adultos. O objetivo foi usar o Círculo de Cultura como metodologia aplicada às aulas de Gestão de Competências, do curso de Administração da ETEC Ermelinda Giannini Teixeira, em Santana de Parnaíba, São Paulo. O Círculo de Cultura, como metodologia ampliada no processo de desenvolvimento das práticas escolares, pressupõe um discente multifacetado, inserido no contexto de inovação e mudança, com uma formação além do conhecimento de conteúdos específicos de determinado componente curricular e/ou área de conhecimento. No Círculo de Cultura, a partilha se dá no ato de aprender, entre educando e educador, no qual o educando torna-se criativo e autônomo, junto ao educador que exerce a função de facilitador do ato de educar. A utilização da metodologia do Círculo de Cultura é uma experiência concreta de democracia em que se respeita o outro no entendimento das coisas, muitas vezes discordando de ideias, mas não no sentido de eliminar o que pensa diferente. Os resultados do Círculo de Cultura – aplicado como metodologia para as aulas das disciplinas acima citadas – intencionam contribuir para uma abordagem metodológica baseada na resolução de problemas, gerando aprendizagens mais significativas, onde o educando se coloca diante de conflitos cognitivos, incentivando aumentar a capacidade de argumentar. Para o professor, a metodologia do Círculo de Cultura permite, na escuta atenta, na humildade de também aprender com o outro, melhorar sua prática. Isso se dá por partilha, por saber ouvir e pela valorização do aprendizado coletivo. Da necessidade de conhecer mais, para ser mais e melhor.

**Palavras-chave:** Círculo de Cultura; Metodologia; Práticas Escolares

## Introdução

Segundo o parecer nº 16/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a educação profissional norteia-se pelos princípios da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, bem como pelos princípios que regem a LDB, sobretudo os valores estéticos, políticos e éticos como norteadores da educação profissional. “Com uma educação focada na atividade do aluno, na sua aprendizagem para um fazer com arte – o fazer bem-feito” (Brasil, 1999). Isso supõe a promoção da criatividade, da iniciativa, e da liberdade de expressão.

Assim, a metodologia do Círculo de Cultura aplicado às aulas de Gestão de pessoas e gestão de competências no curso de Administração da ETEC Ermelinda vem ao encontro de um currículo baseado em competência conceitual e política, e que pode ser trabalhado em outros momentos, na multidisciplinaridade. Para (GOMEZ, 2013, p.99):

A abertura da ciência para estas questões permite trabalhar a partir de situações-limite, aquelas problemáticas que aparecem como instituídas, que são construções sociais e históricas. Desterritorializar o Círculo de Cultura como lugar de aprendizagem para o de pesquisa e intervenção é coerente com esse referencial epistemológico que o sustenta, pois busca saber da gente e das coisas que fazem parte da vida no planeta terra, do conhecimento social construído e não procura aferir verdades. Na dimensão psicossocial da metodologia desenvolvida por Paulo freire, o intelectual está comprometido com a comunidade já que não existe laboratório de pesquisa e sim a própria realidade da gente.

Incentivados pela partilha das leituras, experiências pessoais, estudo de caso e do entorno da escola, os alunos da escola em referência, participantes do Círculo de Cultura – ao ouvir, na humildade de também aprender com o outro – se posicionaram como capazes de melhorar sua prática, atentos a uma leitura crítica das colocações feitas pelo grupo. Isso se deu por conta da partilha, do saber ouvir e da valorização do aprendizado coletivo. Da necessidade de conhecer mais, para ser mais e melhorar a cada dia. Assim,

O Círculo Epistemológico apresenta-se, portanto, como um método crítico e, ao mesmo tempo, sensível, pois se realiza sob um conjunto de condições

que, já à primeira vista, oferece uma série de vantagens sobre outros métodos de pesquisa: a entrevista coletiva semiestruturada, discussão de grupo e observação participante), para produzir dados no espaço grupal, de forma dinâmica, dialógica e interacional. (...) (ROMÃO, *et al.*, 2006, p.10)

Contribuir para uma prática pedagógica de valorização das competências dos educandos, fazer uma leitura crítica do mundo e do entorno da escola e do aluno, com reflexões que despertem a consciência crítica, a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolver problemas eram os objetivos do Círculo de Cultura.

O Círculo de Cultura foi realizado com as turmas do 2º e 3º ano de Administração integrado ao ensino médio, do turno da manhã da referida escola, num total de 78 alunos(as), no período compreendido entre 23 de janeiro a 5 de março de 2014, totalizando sete encontros com 2 horas cada.

O tema gerador dos encontros, de acordo com a proposta curricular da escola, foi *o investimento no homem e sua importância para o sucesso das organizações*. Portanto, todas as discussões tinham por centro o homem.

Para fundamentação teórica das aulas, trabalhamos com o texto de Fernando Cyrino, *O Fator Humano na Gestão*. As discussões sobre a leitura do mundo, o inacabamento e a inconclusão foram fundamentadas no texto *A Importância do Ato de Ler*, de Paulo Freire.

Ao longo dos encontros, foram propostas atividades em que os alunos tinham de construir situações e apresentar soluções para as mesmas. Uma delas foi criar uma situação em que a empresa tem dinheiro, investiu em tecnologias avançadas e não tem mão de obra especializada para desenvolver os projetos. Levantar os possíveis problemas e apresentar soluções. Partilhar no grupão, ouvir e complementar as partilhas. Outra atividade desenvolvida no Círculo de Cultura foi responder às indagações: Qual o melhor líder que tive? E o Pior? O que me faz lembrar um bom líder?. Depois a apresentação de slide com o tema “A importância da capacitação na gestão de pessoas”. As contribuições trazidas pelo grupo conduziram a entendimentos de que as empresas hoje estão apostando na capacitação como forma de permanecerem no mercado competitivo e globalizado, porém nem sempre foi assim e nem todas as empresas apontam para essa direção. Outra atividade desenvolvida foi um júri simulado em que um grupo defendia o desenvolvimento do fator humano nas organizações e o outro apontava para o fator humano como mero fazedor de tarefas,

cumpridor de obrigações. Para essa atividade, as teorias administrativas do século XX contribuíram. E o texto usado como referência foi de José Arimatés de Oliveira e Maria da Penha M. Medeiros, *A Gestão de Pessoas no Contexto da Teoria Administrativa*.

Os resultados apontaram para uma metodologia em que a escuta atenta, a fala e o posicionamento dos componentes do grupo foram fundamentais para o crescimento e o aprendizado individual. Um questionário foi aplicado com os participantes para avaliar a metodologia do Círculo de Cultura e as contribuições trazidas para o grupo. Cem por cento dos participantes responderam que a metodologia do Círculo de Cultura contribuiu para refletir e questionar as competências pessoais e profissionais e perceber o fator humano nas organizações como determinante para o desenvolvimento das mesmas. Para 98%, o Círculo de Cultura empreendeu autoestima positiva, por meio do autoconhecimento e desenvolvimento de competências que favorecem escolhas criativas e ousadas.

As intervenções se fizeram, além dos textos já mencionados, com colocações que ajudaram a entender e criticar a evolução do setor de Recursos Humanos nas organizações, as novas competências para mercado de trabalho e a administração de talentos e do fator humano nas organizações.

## 1. Considerações finais

As concepções do grupo ainda eram de uma administração taylorista, na qual as máquinas e a produção em série eram o que mais importava. As expectativas do grupo eram de que as respostas prontas fossem dadas ao longo do círculo. Assim, o ouvir, o experimentar e o pesquisar, neste momento, foram fundamentais para uma parcela do grupo. Os encontros transformaram-se em laboratórios, oficinas, partilha, de modo que o conhecimento produzido por um sujeito novo constituiu-se no processo coletivo. Nesse sentido, me incluo com uma postura de humildade e de respeito aos conhecimentos e práticas do grupo em estudo. Na perspectiva de incentivá-los a falar, partilhar suas experiências, desafios, dificuldades, fazendo uma leitura de suas práticas, do entorno da escola, das dificuldades enfrentadas no mercado de trabalho, da confiança que o grupo vem adquirindo com esse exercício e dos relatos gerados a partir das conversas, da autoavaliação. Como os alunos, também eu, me percebo um ser inacabado, aberto a novas aprendizagens.

## Referências bibliográficas

BRASIL. *Lei Federal n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional – LDB. Disponível em: < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em: 10/maio/2013.

\_\_\_\_\_. *Parecer 16/99*, de 05 de outubro de 1999. Documento, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999a. Disponível em: < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em: 10/maio/2013.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB n° 04/99*, de 5 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional do Nível Técnico. 1999b.

CYRINO, F. *O fator humano na gestão*. Disponível em: <http://www.genteplena.com.br> acesso em: 8/março/2014.

DELUIZ, N. *O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicação para o currículo*. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: < <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm> >. Acesso em: 10/maio/2007.

DEPRESBITERIS, L. *Concepções atuais de educação profissional*. 3 ed. Brasília: SENAI/DN, 2001.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011 – (coleção questões da nossa época; v. 22).

GOMEZ, M.V. “Círculo de Cultura: pesquisa e intervenção na educação superior”. In: Baptista, A.M.H; MAFRA, J.F. (orgs.). *Reflexão crítica memória e intervenção na prática pedagógica*. 1 ed. São Paulo: BT Acadêmica, 2013, v.1, p.85-105.

OLIVEIRA, J.A.; MEDEIROS, M.P.M. *Gestão de pessoas – Curso de graduação em administração a distância*. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, 2007.

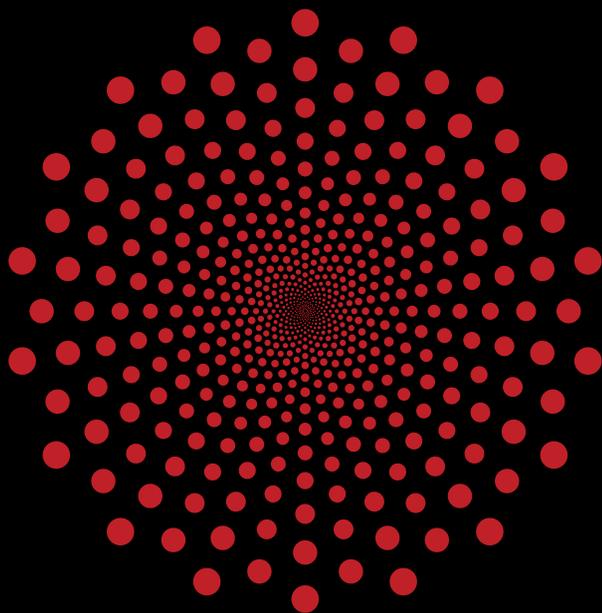
RAMOS, M.N.; *et al.* *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio* – documento base MEC – Secretaria de educação profissional e técnica. Brasília, dez. 2007.

# Práticas no ensino de História: O “chão da sala de aula” em uma escola pública municipal de São Paulo

**Regina dos Santos**

EMEF Pe. Manoel de Paiva – Diretoria Regional de Educação Ipiranga (SP)

Secretaria Municipal de Educação São Paulo – SME



**Eixo temático:** Educação popular, Círculos, Redes e Mídia

**Resumo:** Investigação de Mestrado em curso sobre Práticas do Ensino História. Apresenta e analisa a voz de alunos de 8ª série/escola pública do Estado de São Paulo, em um Círculo de Cultura sob a perspectiva emancipadora de educação freiriana.

**Palavras-chave:** Ensino-Aprendizagem de História; Educação Libertadora; Currículo de História

## Introdução

Práticas educacionais no ensino de História: O “chão da sala de aula” em uma escola pública municipal de São Paulo é o tema desta pesquisa e dissertação de mestrado. O objeto são as práticas educacionais que permeiam as aulas de História. Investigação realizada com o professor e alunos da 8ª série do ensino fundamental, em uma escola da rede pública do município de São Paulo, em que foi relevante a observação, tanto da atuação do professor no dia a dia das aulas como dos alunos e respectivas experiências de vida, a voz e o olhar, enfim a bagagem social que os envolve.

Chegamos a esta pesquisa tendo como inquietação as seguintes questões: Que concepção de currículo se apreende da prática do professor no dia a dia das aulas de História? A metodologia e as ações didáticas corroboram para uma educação questionadora de mundos, transformadora? A seleção dos conteúdos e a prática das aulas integram as premissas e sugestões temáticas dos cadernos de *Orientações Curriculares - Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental Ciclo II: História – SME*? De que forma a questão da cultura, as experiências e os saberes dos alunos estão presentes nas aulas de História?

A pesquisa em questão é um estudo cuja metodologia foi ancorada na abordagem qualitativa, a partir da observação do cotidiano escolar, com ênfase na relação professor-aluno e aluno-aluno durante as aulas de História. Esse é o foco desta pesquisa, tendo como referência a perspectiva emancipadora e libertária de educação defendida por Paulo Freire. Foram aplicados questionários ao professor e aos alunos para a coleta de dados, além da realização de um Círculo de Cultura de História com os estudantes. Os dados estão sendo analisados à luz da teoria do currículo, inspirada em Paulo Freire. Durante seis meses as atividades de campo desta pesquisa foram desenvolvidas semanalmente junto a uma escola da rede pública municipal de São Paulo, no período de julho a dezembro de 2013. Como sujeitos e público-alvo dessa investigação, um professor da disciplina de História e 32 alunos da 8ª série do ensino fundamental de um bairro periférico da Zona Sul da capital. Estruturada da seguinte forma: A Educação no Brasil e o Ensino de História, tema do primeiro capítulo.

A turma de 8ª série que acompanhei durante as aulas de História tinha 32 alunos matriculados, nascidos entre os anos de 1993 a 2000.

A questão da faixa etária dos alunos desta turma de 8ª série é um dado que registrei nos primeiros dias do processo de observação das aulas de História. O interessante é que, durante o Círculo de Cultura, nas falas dos alunos pude perceber o quanto essa informação assumia relevância ao, por exemplo, mostrar um pouco mais das experiências de cada um vivenciadas no espaço escolar ao longo de suas vidas enquanto estudante. Alguns chegaram a comentar o fato de terem ficado retidos em alguma(s) séries/anos e o que isso significou, não só em relação à escolarização de modo geral, mas no contexto da análise do ensino de História e os problemas e aspectos positivos e negativos que identificavam no cotidiano das aulas desta disciplina.

A ênfase é o processo de ensino-aprendizagem de História à luz da Legislação de Educação através dos tempos, tendo como destaque a LDB nº 9394/96 e a Lei 10639, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História da África. No segundo capítulo, o tema é Paulo Freire: *Currículo e História*, uma análise do ensino-aprendizagem de História sob a perspectiva de Freire. No capítulo três, *História Oficial x Cotidiano*, o foco são os dados desta pesquisa de campo e respectiva análise. Nas considerações finais, refletimos sob esta dissertação, enfatizando os resultados obtidos e a contribuição desta ao tema.

Na análise dos dados, levamos em conta o referencial teórico, inspirado predominantemente nas concepções de Freire sobre educação, currículo e o processo de ensino-aprendizagem, que permeiam seu legado, mas especificamente as obras: *Educação como Prática da Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*. Consideramos, ainda, a legislação educacional pertinente, reportando-nos à história da educação brasileira desde o *Ratio Studiorum – Plano de Estudos*, um documento publicado em sua última versão em 1599 –, à LDB nº 9394/1996, além da legislação relacionada à obrigatoriedade do ensino de História da população negra e da África nas escolas, como a Lei nº 10639, e o documento: *Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental de História, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - SME/2007*, em vigor nas Escolas Municipais de São Paulo até dezembro de 2013.

Considerando os limites e a natureza deste texto, faremos uma síntese de uma das categorias de análise que desenvolvemos na pesquisa, a saber: A concepção de currículo nas aulas de História na perspectiva de Freire. Sabemos que Paulo Freire não teve inicialmente como propósito desenvolver nenhuma teoria pedagógica, no entanto, o fez, deixando-nos

um legado questionador da pedagogia tradicional. Por educação bancária Freire refere-se à educação como “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos (...)”, refletindo a sociedade opressora em que “o educador é o sujeito do processo e os educandos, meros objetos” (FREIRE, 2002 p.59). Visando contribuir com a reflexão aqui proposta, destacaremos de forma resumida uma das categorias de análises: A Concepção de Currículo nas aulas de História na perspectiva de Paulo Freire. Para tanto, evidenciaremos a relação existente entre os registros do cotidiano das aulas de História realizados na fase de observação da pesquisa, as concepções teóricas de Paulo Freire no que tange a categoria de análise em questão e a transcrição de algumas falas dos alunos que participaram desta pesquisa. “(...) E a gente aprendeu história sempre copiando do livro ou da lousa e fazendo questionários e depois fazia uma prova, agora não, tem que prestar atenção, tem debate, leitura, pesquisa, estudo e explicação.”

Nesta fala identificamos uma prática de ensino de História que permite ao educando pensar, inclusive, sobre como um determinado conteúdo é trabalhado em sala de aula, comparando metodologias de ensino. No exemplo citado, quando o aluno se refere ao aprendizado de História baseado em cópias de textos de livros e questionários, identificamos a concepção tradicional de ensino ou ainda postulados concebidos por Freire como Educação Bancária, ou seja, um processo de ensino e aprendizagem em que não há diálogo, reflexão e transformação social do educando:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, e suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2009, p.47)

A cronologia, a linearidade predominante nos questionários de História é um recurso didático que foi amplamente utilizado no ensino desta disciplina ao longo da história da educação no Brasil. Somente após a Constituição de 1988, sobretudo a partir da promulgação da nova LDB nº 9394/96, é que podemos observar um gradativo processo de “desuso” em nossas escolas, acompanhado por críticas contundentes de educadores não só da disciplina de História, mas de outras áreas que integram as escolas.

A memorização parcial ou não de textos e livros e de “perguntas e respostas” (questionários), elaboradas pelo professor, constituem recursos didáticos próprios do modelo de “educação bancária” criticada por Freire (2009), quando o autor discorre sobre a perspectiva progressista necessária a formação docente.

## 1. Considerações Finais

Esta pesquisa nos permitiu ampliar a reflexão sobre a prática do ensino de História. Em relação à hipótese inicial sobre o ensino de História, concluímos que este não explicita elementos das teorias tradicionais do currículo. Considerando nesta análise o *Documento de Orientações Curriculares de História*, da Prefeitura de São Paulo, e a prática do profissional de história no dia a dia das aulas-foco desta pesquisa. Com base nos dados aferidos, resultante da observação e registros do cotidiano das aulas de História, do Círculo de Cultura sobre o ensino de História, dos questionários aplicados aos alunos e ao professor, afirmamos que essa hipótese foi confirmada.

O Círculo de Cultura é um método de ensino desenvolvido por Paulo Freire e amplamente aplicado nos anos 1960 no processo de alfabetização de adultos. Angicos (PE), 1962, foi o marco inicial da proposta educacional de Freire amplamente pautada na cultura a serviço de uma aprendizagem crítica, uma experiência que alfabetizou trezentos trabalhadores em 45 dias. Neste trabalho de pesquisa, a utilização dessa metodologia após a fase de observação das aulas de História, foi fundamental e nos permitiu aprofundar conhecimentos não só sobre o ensino de História, mas sobre o universo cultural dos alunos, a própria cultura da escola, bem como pontuar suas expectativas e críticas em relação ao ensino desta disciplina.

## Referências

- BITTENCOURT, C.F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12ª ed. São Paulo, Contexto, 2013.
- FONSECA, T.N.L. *História & ensino de História*. 2ªed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

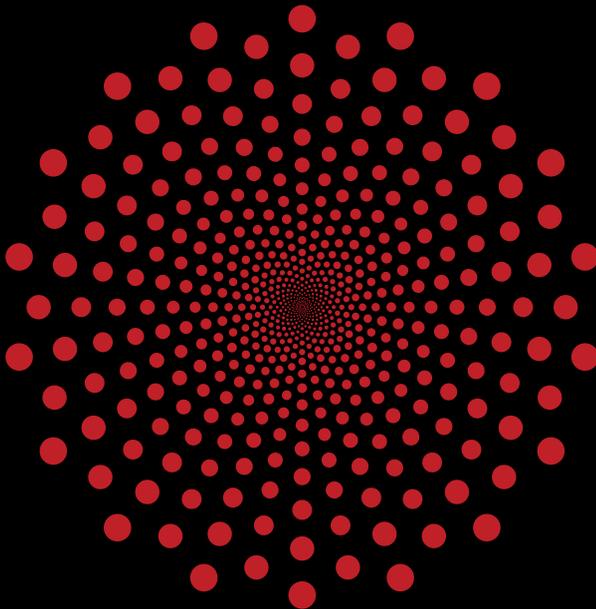
FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 14<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

# Gestão escolar: Um trabalho formativo e coletivo movido por objeto digital

Roseli Trevisan M. de Souza  
Universidade Nove de Julho/PPGE/GRUPEFE



## **Eixo:** Educação Popular, Círculos, Redes e Mídia

**Resumo:** O presente resumo visa à apresentação, por meio de um objeto digital, referente à investigação realizada sobre a eficácia da formação continuada em serviço, objetivando a melhoria dos processos de gestão escolar com o uso de novas tecnologias. A pesquisa foi realizada em duas unidades escolares da região de Mauá na grande São Paulo. São elas: E.E. João Ricardo Borges de Lima e E.E. Jardim Zaíra VIII. Havia uma proposta de formação continuada aos gestores escolares, com vistas na gestão coletiva do espaço escolar, com utilização das novas tecnologias e essa pesquisa visou acompanhar esse processo, entendendo a relevância do mesmo frente ao cenário político social vivenciado na atualidade, pois a educação pública na forma individualista que se apresenta acaba excluindo qualquer perspectiva de superação das tendências unidimensionais predominantes no mundo atual. A formação foi iniciada com observação e a análise do cotidiano escolar pelos gestores, em seguida foram também inseridos ao grupo inicial outros sujeitos da realidade escolar e do entorno. São eles: alunos, funcionários, pais ou responsáveis e a comunidade local, além de professores e gestores. Após observação, análise e debates por meio de questionários e plenárias, os sujeitos elaboraram conjuntamente um plano de ação que possibilitou a mudança da postura frente ao processo ensino-aprendizagem. O diálogo estabeleceu-se inicialmente por meio de reuniões, mas um dos objetivos do plano de ação era o de manter o diálogo do grupo envolvido por meio de redes sociais e blog da Unidade Escolar. Ou seja, os sujeitos envolvidos na construção da cultura cidadã e na formação coletiva consideravam a possibilidade de amplitude das reuniões presenciais, desde que potencializadas pelas relações virtuais. Além da comunicação viabilizada pelo objeto digital, o uso das novas tecnologias também favoreceu a aprendizagem como um todo. O processo dialógico foi acrescido de registros de opiniões validadas pelos atores sociais e educacionais, amplamente discutidas em redes sociais e debatidas no blog, mas também fez parte da sala de aula. Aulas foram gravadas e analisadas com vistas na superação das dificuldades de aprendizagem, na melhoria da atuação do professor e da equipe gestora, bem como na divulgação da produção escolar no blog. Todas as ações elencadas no plano foram registradas e comentadas no Facebook. Essa trajetória interativa permitiu a elaboração, a execução e o acompanhamento do plano de ação

significativo ao contexto. Na execução houve destaque à mediação gestora, tanto pessoal como virtualmente, pois o envolvimento do grupo gestor permitiu que o vínculo entre todos os que participaram do processo formativo não fosse rompido e as ações se concretizassem efetivamente. O grupo gestor, alinhando objetivos, garantiu a participação dos representantes de cada segmento descritos no plano de ação. A mediação foi extremamente facilitada pelo uso de objeto digital. Ou seja, a coesão do grupo foi mantida pela ação gestora atuante e pelo uso das novas tecnologias. Temos abaixo um panorama do processo acima citado, que integra a pesquisa de mestrado em desenvolvimento do GRUPEFE/Uninove.

**Palavras-chave:** Gestão escolar; Diálogo; Redes sociais; Blog

## 1. Passos e procedimentos

Os passos iniciaram-se com reunião entre supervisora e gestora da unidade escolar. Supervisora e gestora conversaram sobre a proposta de um trabalho voltado para a gestão coletiva do espaço escolar e o uso das novas tecnologias nessa gestão. O diálogo entre as educadoras estabeleceu-se a partir de respostas dadas aos questionamentos postos à diretora a respeito da unidade escolar e possibilitaram identificar sob qual perspectiva a diretora visualizava a escola e sobre qual ela gostaria de visualizar. Na reunião, a diretora enfatizou que o alvo dela era uma escola com um clima organizacional, propício à aprendizagem e construído coletivamente por meio do diálogo estabelecido de forma ampla. Essa amplitude incluía a ideia do uso das novas tecnologias de comunicação, como: redes sociais, blog, Google Drive, etc.

Depois do diálogo, foram agendadas reuniões com os demais participantes do grupo gestor sobre a visão e as expectativas de cada um sobre a escola e a atuação particular no uso de novas tecnologias. Esse segundo grupo de discussões e reflexões era composto por supervisor, diretor, coordenadores, vice-diretores e professor mediador comunitário. A equipe debruçou-se sobre a ideia de utilizar as novas tecnologias como ferramenta de gestão escolar. Pensaram na possibilidade de amplitude que a ação vislumbrava, mas pensaram também sobre os riscos da relação virtual e como poderiam atuar para que essa relação fosse profícua ao cenário escolar e não fugisse de um dos objetivos: estabelecer comunicação eficiente por meio de recursos tecnológicos com todos os segmentos escolares em prol da educação de qualidade.

Diretrizes elaboradas, uma nova reunião em ATPC foi agendada com os professores da unidade escolar. O grupo apresentou várias sugestões e o que o incomodava dentro da unidade escolar. Um diálogo aberto, esclarecedor e com propostas de mudanças. Os professores manifestaram desejo de refletir coletivamente o caminho para que a aprendizagem do aluno ocorresse e fosse mobilizadora da transformação do indivíduo em sujeito, da sociedade excludente em inclusiva e consideraram o uso de objeto digital nas aulas, com vistas na ministração do conteúdo programático, bem como para estabelecer comunicação entre a escola e seus vários segmentos para a divulgação da produção escolar.

Nova ATPC, conforme acordado com a presença da comunidade escolar e local. Participaram da reunião: agentes de organização

escolar, alunos, pais e agentes da comunidade, além de gestores, professores e supervisor de ensino. O mesmo processo anterior ocorreu. O grupo gestor trouxe uma pauta que procurou sensibilizar do grupo para a realidade escolar num primeiro momento. Depois, separaram os participantes em grupos para que respondessem questionários sobre as dimensões didáticas e comunicacional por meio de objeto digital. Questionários, cujas respostas eram motivo de debates em uma plenária de tomada de decisões.

Os debates visaram encontrar o foco, ou focos mais frágeis, do contexto escolar que mereceriam fazer parte de um plano de ação para superação das fragilidades. Esse processo dialógico trouxe, finalmente, à luz o que era precário no cenário escolar e propiciou várias ações que determinaram o fazer pedagógico da U.E. focado na superação dessa precariedade.

Entre as ações propostas estavam a observação da sala de aula como suporte da equipe gestora ao professor no processo pedagógico e o uso das novas tecnologias com vistas na análise do processo ensino-aprendizagem, na divulgação da produção dos alunos e na manutenção de comunicação constante entre os atores envolvidos no processo. Ou seja, na atribuição de maior significado ao processo-ensino aprendizagem.

O processo de observação contou com planejamento prévio de aulas, que seriam gravadas e analisadas por seus atores a partir de um planejamento prévio realizado pelo professor. O planejamento do professor foi submetido à apreciação do coordenador que fazia suas considerações em diálogo com o diretor e supervisor de ensino com o intuito de ampliar as possibilidades metodológicas do planejamento inicial; produzindo novas considerações e novas formas de atuar frente ao grupo de alunos.

Após considerações finais do grupo, o mesmo se reunia com o professor para que ele mesmo explanasse o objetivo de sua prática e como viabilizaria seu planejamento e sobre o que pensava da amplitude metodológica atribuída pelo grupo gestor. Nesse momento, havia interferência do grupo gestor para alguns pontos de reflexão, no que se refere à organização dessa aula que seria gravada, visando à tematização da prática<sup>1</sup>. A aula foi observada e o professor sentiu a equipe gestora como a que trazia maior suporte a sua prática pedagógica.

E outro momento, todos os gestores e professor assistiram à aula gravada e participaram do momento de feedback, o que propiciou um processo de redirecionamento das ações e customização à realidade.

## 2. O foco da análise

O foco, porém, não estava nas ações de observação de sala de aula, que são importantes ações realizadas no contexto escolar e, certamente, ao processo ensino-aprendizagem, mote maior de cada escola. Estava em produzir uma prática educativa no exercício de sociabilidade por meio da utilização de novas tecnologias. Como disse Severino: “(...) A atuação educacional pode ter efeitos desestruturadores, tornando-se fatos de mudança social” (SEVERINO, 2012, p.72), e ainda em manter e melhorar essa prática proposta pelo grupo com utilização de objeto digital.

O papel dos educadores estava, entre outros aspectos, o de manter vivo nos diferentes atores, intra e extramuros, o desejo da busca pela construção de um espaço político de aprendizagem, com a utilização de recursos tecnológicos, que foram realmente ferramentas mediadoras relevantes para a construção da aprendizagem e da comunicação entre os sujeitos envolvidos nas ações coletivas.

A equipe entendia que a escola, enquanto instituição regulada pelo Estado, assume um papel limitador e reproduzidor da cultura hegemônica e se relega as interações e à utilização de ferramentas tecnológicas. As novas tecnologias têm a especificidade de mobilizar pessoas e agilizar o processo de aprendizagem desde que planejado, agilizam a comunicação e viabilizam as ações do plano. Por meio de blog e redes sociais, as relações foram estreitadas. Pierre Lévy (2004, p....) ressalta sobre a necessidade do uso das novas tecnologias em contextos educativos e relata:

Tudo o que uma geração aprende depende do que a geração anterior deixou. As novas tecnologias são ferramentas muito poderosas para a transmissão do conhecimento, sendo o transmissor e o receptor muito ativos nesse processo (...). O maior problema que enfrentamos agora é a capacidade de usar corretamente, ou de otimizar essas ferramentas.

Além da reflexão, o autor apresenta conceitos a serem inseridos na prática pedagógica, com vistas na aprendizagem mediada pelas tecnologias de comunicação. Quando Pierre Lévy se refere à cibercultura (2006), ele entende a necessidade da educação integrar-se à revolução digital. Os conceitos citados por ele que se associam ao fazer educativo mediado pelas novas tecnologias são: inteligência individual, inteligência coletiva

e aprendizagem coletiva. A inteligência coletiva para ele significa a soma das inteligências individuais compartilhadas por toda sociedade, formando um ecossistema de ideias que propiciam a aprendizagem coletiva. Um novo caminho que ele anuncia para reverter os efeitos da estagnação.

A construção do novo dependerá de educadores que tomem as rédeas dessa situação e que se disponibilizem na elaboração de propostas educacionais que atendam as especificidades impostas pela pós-modernidade, e que, principalmente, venham ao encontro da construção do cidadão, de uma cidadania comprometida em manter as relações humanas de forma dinâmica e profícua com o uso das novas tecnologias.

O termo educomunicação cabe a esse contexto. Educomunicação é um conceito, porém também é uma prática, e como prática apresenta inovações na aprendizagem por meio da utilização de recursos tecnológicos e de novas relações na comunicação, mais verticalizadas e por isso mais democráticas. Segundo Barbero temos:

Na relação entre Educação e Comunicação, a última quase sempre é reduzida a sua dimensão puramente instrumental. É deixado de fora o que é justamente estratégico pensar: que é a inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual, ou falando de outro modo, pensar no ecossistema comunicativo que constitui o entorno educacional difuso e descentrado em que estamos imersos. Um entorno difuso, pois está composto de uma mescla de linguagens e saberes que circulam por diversos dispositivos mediáticos, mas densa e intrinsecamente interconectados; e descentrados pela relação com os dois centros: escola e livro que a vários séculos organizam o sistema educacional... (BARBERO. 2002, p.215)

A educomunicação pode ocorrer em espaços formais ou informais e, na visão de Soares, é “o 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, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádios educativos” (SOARES, 1999, p.77).

Há muita incerteza diante da realidade posta, principalmente no que se refere à educação inserir tal conceito em seu currículo. Diante disso, existe um questionamento amplo nos meios acadêmicos sobre como será a continuidade do fazer educativo perante o avanço científico-

tecnológico. No artigo citado acima, Belloni nos anuncia que: “(...) A escola da pós-modernidade, do futuro, terá que formar o cidadão capaz de ‘ler e escrever’ em todas as novas linguagens do universo informacional em que ele está imerso e ainda considera a necessidade premente de integrar educação e comunicação”.

### 3. Conclusão

As mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas ao longo da história da humanidade trouxeram à população, como um todo, exigências diversificadas nas formas de ser, viver e agir. Essa mudança foi paulatina até meados do século XIX, porém a partir desse período a sociedade mundial se depara com o avanço do capital econômico e com os efeitos da urgência deste capital na vida cotidiana.

Vários aspectos contribuíram para que as mudanças se efetivassem, dentre eles destaco o uso das tecnologias. A invenção de ferramentas que facilitaram o existir humano foram e são parte significativa da construção de nossa história. Essas ferramentas inovadoras e facilitadoras não só auxiliaram em trabalhos manuais, mas principalmente na aquisição de conhecimento e na divulgação desses conhecimentos pelos séculos. Ou seja, viabilizaram a comunicação humana e um novo patamar relacional.

A partir do século XV, por exemplo, a humanidade foi marcada pela invenção da imprensa. Por meio desse feito, se tem a evidência de como a tecnologia pode ser utilizada em prol da apropriação de conhecimentos, que faz o homem avançar em sua trajetória de vida. Da imprensa até a atualidade, a forma de comunicação escrita se associou a imagens e fala por meio da televisão, cinema, telefone e, atualmente, os computadores e a internet estão mudando toda a trajetória humana, e a escola precisa com sua comunidade intra e extramuros utilizar esse “acervo” tecnológico construído ao longo da história humana em prol da gestão coletiva da unidade escolar.

A participação e a possibilidade de intervenção de todos no processo dialógico trouxe ao grupo a conscientização da realidade e sentimento de pertença, aspectos importantes para o comprometimento efetivo dos atores. Elaboraram um plano e o executaram, o que foi acompanhado e avaliado em cada etapa, por reuniões constantes promovidas e mediadas pela gestão escolar. Foram instalados painéis, nos quais foram afixados

registros de acesso irrestrito do que havia sido feito e o que deveria ainda ser concluído. Todo o processo registrado também em redes sociais e blog permitiu a interação. Além de manter o grupo unido, as ferramentas tecnológicas também permitam visualização de novas perspectivas de ação ao trabalho desenvolvido, pois a criatividade nesses ambientes é estimulada de forma progressiva devido à grande interação que propicia.

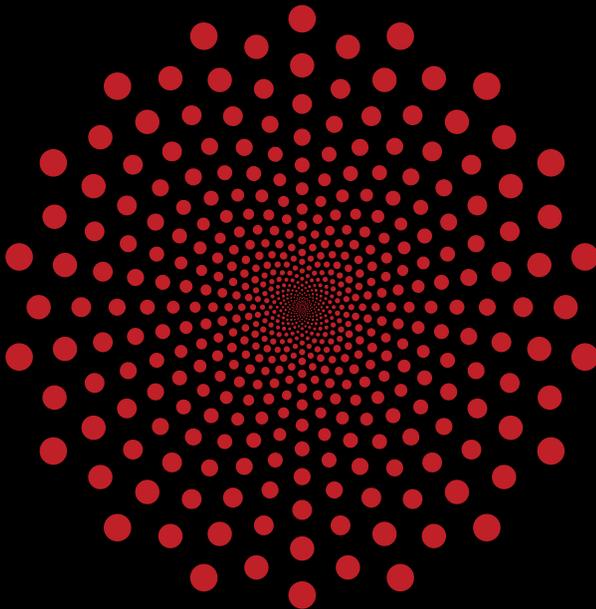
[1] Tematizar a prática é um dos jargões mais comuns nas atividades de formação continuada. Segundo Telma Weisz, doutora em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e formadora de professores, isso nada mais é do que a “análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes ao trabalho do professor”. Ou seja, refletir sobre o dia a dia dentro da sala de aula. Trecho do artigo de Gustavo Heidrich, publicado em setembro de 2008 na revista *Nova Escola*, no endereço: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/tematizacao-pratica-428225.shtml>.

## Referências bibliográficas

- FREIRE P. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro. 1983.  
\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo. Cortez & Moraes, 1979.  
\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1997.
- MARTÍN-BARBERO, J. *La educación desde la comunicación*. Enciclopédia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, 1<sup>o</sup> ed, Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.
- LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência – O futuro do Pensamento na Era da Informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.  
\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006.
- SEVERINO, A.J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo. Olho d'Água, 2011.
- SOARES, I.O. *Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. Contato, ano 1, n.2, Brasília, jan/mar., 1999.
- TORRES, R.M. (org.). *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1987.
- WEISZ, T. *Diálogo entre ensino e aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

# A utilização do Google Earth como ferramenta epistêmico-didática no ensino e aprendizagem da educação geográfica

Thiago Souza Vale  
PUC-SP/EE Rodrigues Alves



**Eixo temático:** Educação Popular, Círculos, Redes e Mídia

**Resumo:** A popularização e divulgação de técnicas de sensoriamento remoto, como as imagens de satélites, possibilitaram à geografia uma nova forma de análise e investigação da paisagem em diversas escalas e temporalidades. Este trabalho pretende explorar as potencialidades existentes nas imagens geradas por sensores remotos acoplados em satélites orbitais, aplicado ao ensino e aprendizagem da geografia. A unidade geográfica de análise deste experimento é o espaço europeu e seus aspectos geográficos, cujas imagens foram retiradas do Google Earth, o que possibilitou a interpretação dos elementos-chave da paisagem, pelos alunos da 8ª série, da Escola Estadual Caetano de Campos. Nessa perspectiva, foi observado e constatado que as imagens de satélites possibilitaram aos discentes, uma melhora substancial no entendimento de conceitos geográficos e das transformações no arranjo e na configuração espacial.

**Palavras-chave:** Novas tecnologias; Google Earth; Ensino, Aprendizagem em geografia

## Introdução

As novas tecnologias influenciam cada vez mais no processo de ensino-aprendizagem da geografia escolar e mudaram efetivamente a maneira de como a sociedade lida cotidianamente com duas importantes categorias do pensamento humano: espaço e tempo. Perrenoud (2000) reforça que a escola não pode ignorar o que se passa no mundo, assim as mudanças tecnológicas apresentam novos métodos que facilitam a possibilidade de se empregar softwares para estabelecer e compreender como esses recursos didáticos podem ser inseridos no ensino de Geografia. Segundo Gonzales (2006), conceitos abstratos da Geografia podem ser tratados e manipulados através da tecnologia, facilitando a aprendizagem afetiva e autônoma. Conforme Harvey (2012), o advento de novas tecnologias nos EUA e Japão, a partir da década de 1970, possibilitaram transformações culturais e recriaram mudanças no paradigma de viver e no comportamento social, exigindo novas competências e habilidades a serem ensinadas nas unidades escolares, para aprimorar a formação dos educandos perante a complexidade do mundo globalizado. Para Santos (2006), a cara geográfica da globalização é o meio técnico científico informacional, pois a onipresença da técnica, articulada com a convergência dos momentos e a noção de cognoscibilidade planetária, apenas seria efetivada com a presença conjunta de uma psicofera e de uma tecnosfera, provocando a “compressão do tempo-espaço”, representando para Harvey (2012) a aceleração das dinâmicas da vida.

Sendo assim, o computador se torna um importante instrumento pedagógico para que os alunos possam se instrumentalizar para a compreensão dos diversos fenômenos presentes na globalização. Dessa forma, a Geografia e as novas tecnologias representam novas formas de se estudar e abordar o objeto de estudo da geografia escolar: o espaço geográfico e suas diferentes relações entre a sociedade e a natureza, resultando na produção do espaço com especificidades na distribuição, organização, localização, extensão, distância e escala dos objetos e fenômenos geográficos, formando novos arranjos e configurações na paisagem geográfica. Atualmente, alguns softwares, como Google Earth, que disponibilizam imagens de satélites são utilizados em sala de aula, representando um grande avanço metodológico e estimulador para os docentes e educandos nas unidades escolares. Para Lévy (1993) essas novas técnicas

possibilitam um aprendizado facilitador, investigativo e crítico. O autor argumenta que os sistemas educacionais tradicionais não dão conta da nova realidade tecnológica, e, portanto, o mundo globalizado exige uma nova formação escolar pautada na polivalência para o mercado de trabalho e para uma formação de um cidadão atento às transformações em diversas dimensões da realidade nas quais os indivíduos estão inseridos.

O conteúdo para a realização deste experimento foi o estudo do espaço europeu. Os temas foram escolhidos de acordo com a proposta curricular do Estado de São Paulo para a 8ª série ou 9º ano do II ciclo do ensino fundamental, da Escola Estadual Rodrigues Alves, a partir de procedimentos metodológicos hipotéticos indutivos. O tema cartografia não é um conteúdo programático previsto para 9º ano, porém foi inserido como fundamento básico e pré-requisito para a operacionalização dos conceitos associados ao sensoriamento remoto. Devido esta pesquisa trabalhar com as imagens de satélite do mosaico inserido no Google Earth, utilizamos a paisagem como categoria de operacionalização do pensamento geográfico, com os alunos da 8ª série C da Escola Estadual Rodrigues Alves, para que experimentem e operacionalizem formas diferentes de investigar a paisagem. Assim participaram desta pesquisa em torno de 30 alunos que, conforme as prerrogativas dos PCNs, demonstraram estar aptos a realizar sistematizações, deduções e relações entre os fenômenos geográficos. Os objetivos gerais desses procedimentos metodológicos estão associados ao papel do computador, através do software Google Earth, como recurso mediático no processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Outros objetivos importantes se destacam, como: a utilização de novas tecnologias como procedimentos metodológicos; incentivo à criatividade e motivação dos educandos; ampliação do potencial de compreensão dos fenômenos geográficos em diversas escalas; aquilatar a cooperação entre os alunos no processo de aprendizagem; verificar as vantagens e desvantagens do uso do Google Earth como recurso didático aplicado à geografia; e criar novos ambientes de aprendizagem que possibilitem novas abordagens dos conteúdos geográficos.

## **1. O Google Earth como ferramenta epistêmico-didática no ensino e aprendizagem de Geografia**

O Google Earth é um aplicativo que oferece ao usuário um globo

virtual, composto por imagens de satélite ou aéreas de todo o planeta. Para Cox (2008), softwares comerciais como o Google Earth são programas com objetivos mais práticos do que softwares educacionais, ou seja, para desenvolver tarefas básicas do cotidiano como editar um texto, preencher uma planilha de cálculo e armazenar, pesquisar e classificar dados. Notoriamente, a difusão de imagens de satélites na internet impulsionou o uso cotidiano por milhões de pessoas. Panizza e Fonseca (2011) afirmam que o Google Earth revolucionou nossa maneira de observar as paisagens, além de familiarizar o usuário às imagens de satélites. Cada vez mais a difusão de mapas e imagens de satélites por sites e programas como Google Earth, Google Maps e Yahoo Maps permitem à sociedade ser construtora de suas cartografias, e superar a visão de que a população se utiliza de mapas e imagens de satélites como simples consumidores. De acordo com Fonseca (2010), assim como o Google Maps, o Google Earth possui a importante ferramenta representada pelo zoom, dando facilidade ao educando em trabalhar com diversas escalas e em diferentes níveis de detalhamento. Recentemente, as imagens de alta resolução espacial foram integradas nesse imenso mosaico, possibilitando observações mais detalhadas. Na ausência de recursos financeiros para adquirir fotografias aéreas ou imagens de satélites, podemos trabalhar com as existentes no Google Earth, que oferece diversas possibilidades de metodologias aplicadas ao ensino e aprendizagem na geografia escolar. Essa ferramenta pode auxiliar nos estudos e na investigação da morfologia e fisionomia espacial, ou seja, a paisagem. A partir de mosaicos engendrados em diversas escalaridades e temporalidades, as técnicas de sensoriamento remoto (principalmente as imagens de satélite) permitem ao discente e aos docentes estudos comparativos entre diversas paisagens e a obtenção de informações geográficas culturais e naturais, identificando e estabelecendo noções cognitivas inerentes e intrínsecas ao raciocínio geográfico, como as noções de ordem, proporção, quantidade, seleção e diferenciação entre os objetos geográficos, como cursos de rios, variações do relevo terrestre e submarino, atmosfera, ecossistemas, massas oceânicas, zonas industriais, infraestrutura urbana, concentração de serviços, centro históricos, zonas agrícolas. Nessa perspectiva, para Bonini (2009):

O objetivo do Google Earth é um recurso que se integrará no desenvolvimento curricular das escolas, com uma orientação pedagógica voltada para

a possibilidade dos professores se tornarem mediadores do processo de ensino e aprendizado e também possibilitar aos alunos uma postura de aprendizes pensadores, investigadores e solucionadores de problemas, diante dos conteúdos apresentados.

Essas instâncias materiais e imateriais produzidas no espaço geográfico ganham sentido quando analisadas e amalgamadas, e as técnicas de sensoriamento remoto presentes no Google Earth permitem aos estudantes e professores refletir a realidade geográfica.

## **2. Os estudos do espaço europeu com o auxílio do Google Earth**

Os experimentos foram aplicados no 1º semestre de 2014, e organizados em duas etapas. Na primeira etapa foram realizadas atividades, com o objetivo de revisar os conceitos básicos da cartografia, como escala cartográfica, convenções cartográficas, projeções cartográficas, produção de mapas, e revisar também conceitos do sensoriamento remoto, como espectro eletromagnético, sensores remotos, tipos de observação, interpretação e identificação de objetos presentes nas imagens e aplicação de produtos do sensoriamento remoto em estudos ambientais e urbanos. Ainda na primeira etapa, os educandos receberam noções básicas do software Google Earth e procedimentos básicos para a operacionalização durante a execução das atividades. Na segunda etapa, os alunos investigaram os diversos aspectos geográficos do continente europeu. O Google Earth foi utilizado como meio inicial de investigação dos fenômenos geográficos, sendo os conteúdos complementados por outros procedimentos pedagógicos. Para a realização dessa revisão, foram utilizados como recursos didáticos a sala de informática, com 15 computadores com acesso à internet e com o software Google Earth instalado, e um datashow, onde o professor direcionava as atividades. Sendo assim, os alunos trabalharam com o tema “Europa” e seus aspectos geográficos programados em cinco aulas. Para introduzir o tema aos alunos, foram utilizadas técnicas de sensoriamento remoto inseridas no Google Earth, com o objetivo de investigar os aspectos naturais, humanos, políticos e econômicos, referentes ao continente europeu. O desafio foi reconhecer as fronteiras e limites do continente europeu. Para iniciar esta atividade, os alunos acionaram as camadas limites e marcadores, 360 Cities e Panoramio, para reconhecer os principais aspectos fisiográficos e políticos.

### 3. Considerações finais

Os objetivos das atividades foram extrair informações de textos e imagens sobre a distribuição espacial dos países europeus e compreender os aspectos fisiográficos, articulando sua influência sobre os aspectos humanos e econômicos europeus. Na realização da atividade, os alunos ativaram diversas camadas que possibilitassem o maior número de informações sobre o continente europeu. Destacamos o *layer* marcadores e limites, pois favorece com objetividade o acesso a informações cartográficas e políticas. Os conceitos trabalhados nesse experimento foram: fronteiras, península, território, continente, Estado-Nação e oceanos. Vários educandos mostraram dificuldades em entender o conceito de litoral, fronteiras e limites. Mas, ao ativar a camada litoral, logo os alunos compreenderam a ideia de interface entre continente e oceano. Muitos alunos localizaram países europeus através da camada 360 Cities, acessando as fotos e relacionando a fotografia de uma determinada paisagem à localização territorial. Pôde-se constatar que as imagens de satélites inseridas no Google Earth representam um novo passo na produção do conhecimento, exigindo dos educandos e docentes capacidade para analisar, refletir e relacionar os fenômenos espaciais. Por isso, a Geografia e a utilização do Google Earth fomentam e facilitam o entendimento dos fenômenos de maneira interdisciplinar, o que auxilia na construção de um olhar holístico, capaz de decodificar a realidade. Nessa perspectiva para Freire (2000), o conhecimento deve ser transformador, libertador e autônomo, voltado para a sua inclusão social e o engendramento da cidadania para além do capital.

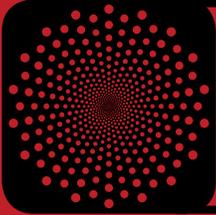
### Bibliografia

BONINI, A.M. *Ensino de Geografia: Utilização de Recursos Computacionais (Google Earth) no Ensino Médio*. Tese (Doutorado em Geografia) - UNESP, Rio Claro, 2009.

COX, K.K. *A Informática na educação escolar*. Campinas: Autores associados, 2008.

FONSECA, R.A. *Uso do Google Maps como recurso didático para mapeamento do espaço local por crianças do ensino fundamental I da cidade de Ouro Fino/MG*. Tese (Doutorado em Geografia) - UNESP, Rio Claro, 2010.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GAITE, M.J.M.; LÓPES, L.S. (editores). *Cultura geográfica y educacion ciudadana*. Grupo de la didáctica de la geografía (A.G.E.) Associação de Professores de Geografia de Portugal Universidad de Castilla-La Mancha. 2006. pp. 285-296.
- GONZÁLES, J.G. Las TIC como recurso didáctico para la Geografía. Una experiencia de formación del profesorado en las aulas tecnológicas de extremadura. In: PERRENOUD, Phelipe. *Utilizar novas tecnologias*. In: 10 Novas Competências para Ensinar. Ed. Artmed, 2000.
- HARVEY, D. *A condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola. 22ª Edição. 2012.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1993.
- PANIZZA, A.C.; FONSECA, F.P. Técnicas de Interpretação visual de imagens. In: GEOUSP - *Espaço e Tempo*, São Paulo, Nº 30, pp. 30 - 43, 2011.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço. Técnica e tempo, razão e emoção*. 4ª Ed. – São Paulo: EDUSP, 2006. p. 103-110.



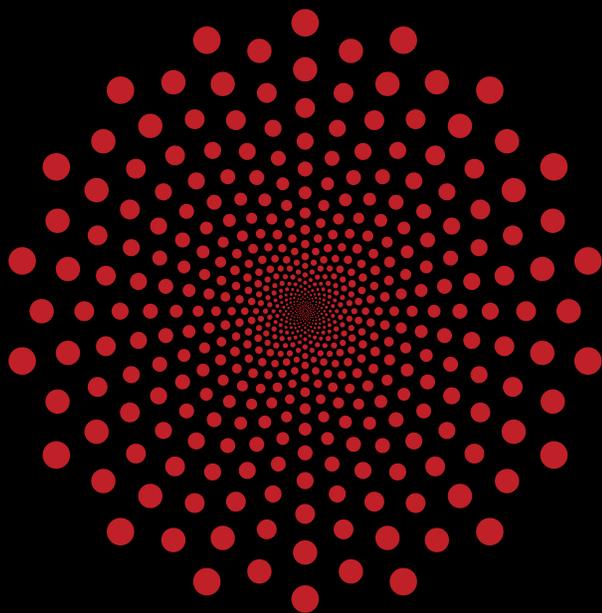
# 2ª Parte

**Educação, arte e linguagens:  
cidadania, ética e estética**

**Pesquisa educacional:  
experiências**

# A contribuição de Paulo Freire no processo de formação do palhaço

Alexandre Romeiro  
Universidade Nove de Julho/Progepe



**Eixo temático:** Educação, Arte e Linguagens

**Resumo:** O estudo, que está em andamento, tem o objetivo de traçar um paralelo entre a pedagogia de Paulo Freire com as práticas pedagógicas da linguagem do palhaço.

**Palavras-chave:** Palhaço; Formação; Paulo Freire; Práticas Pedagógicas

## Introdução

Entre as diversas linguagens utilizadas para formação de atores, a do palhaço tem um grande potencial criativo pelo desenvolvimento de técnicas que proporcionam ao aprendiz disponibilidade física e mental para o jogo dramático. O estudo tem o objetivo de traçar um paralelo entre a pedagogia de Paulo Freire com as práticas pedagógicas da linguagem do palhaço. Utilizou-se intervenção e questionário semiestruturado, para início e término da pesquisa, o estudo será aplicado com aproximadamente 15 pessoas tímidas.

A intervenção foi em dez encontros e aplicado o conteúdo do módulo “Técnicas de Construção Visual – *Clown*”, do curso de pós-graduação para Agente Bicultural Instrutor e Intérprete em Libras pela Uninter. A pesquisa bibliográfica para contextualização do palhaço foi com Minois (2003), Bolognesi (2003) e Castro (2005). As pedagogias foram identificadas de acordo com as técnicas utilizadas hoje pelos diversos professores com Lecoq (2010), Fellini (1970), Boal (1984), Bonange (1996) e Bernard (2006). Estudo e comparação com Freire (2006). Pretende-se, com essa intervenção, mostrar a importância do palhaço na formação do ator compartilhando o conhecimento para mais profissionais da área da educação, multiplicando a experiência e a produção científica.

Há mais de uma década o palhaço está na moda, são inúmeras as aparições em todos os campos da sociedade contemporânea, sejam em peças de teatro, hospitais, praças e parques, campos de guerra e até no espaço. A máscara vermelha é um símbolo forte que aparece inclusive nas manifestações e reivindicações populares por todo o mundo. Cada vez mais os alunos procuram por cursos de palhaço, pessoas que querem aprender uma nova linguagem, para se voluntariar em hospitais e instituições, para perderem a timidez ou se conectarem com seu próprio ridículo. O estudo evidenciará as várias manifestações de cômicos em diferentes civilizações e contextos, sua importância em algumas sociedades onde teve papel fundamental para a geração do bem-estar social.

No processo de desenvolvimento do palhaço são trabalhados elementos que facilitam o contato com o pensamento lúdico e a criação por meio dos jogos teatrais adaptados, levando a uma libertação simbólica. Ele funciona quando quebra uma lógica esperada, quanto mais atrapalhado e difícil for para chegar ao destino final de uma trajetória, mais gerará a comicidade, quanto mais ele erra, mais graça proporciona para seu

público, ou seja, ele tem o seu pleno sucesso quando fracassa como verificamos no livro *O Corpo Poético de Jacques Lecoq*:

O clown é aquele que “faz fiasco”, que fracassa em seu número e, a partir daí, põe o espectador em estado de superioridade. Por esse insucesso, ele desvela sua natureza humana profunda que nos emociona e nos faz rir. Mas não basta fracassar com qualquer coisa, ainda é preciso fracassar naquilo que se sabe fazer, isto é, uma *proeza*. (LECOQ, 2010, p.216, grifo do autor)

Com a citação, verificamos que o palhaço vai contra o padrão social estabelecido hoje pelas sociedades capitalistas onde a pessoa é valorizada por suas vitórias e conquistas.

É notório que, com toda a expressividade do palhaço, se desenvolve um forte trabalho corporal que estrutura a consciência do corpo e do movimento do aprendiz e como este se projeta no espaço, gerando uma imagem com significação rapidamente codificada por seu público durante o processo de descoberta do palhaço – estudaremos algumas técnicas para esse devido fim.

Durante o processo de desenvolvimento da linguagem do palhaço, procuramos enaltecer as fraquezas e defeitos do educando, transformando-os em pontos positivos para melhor gerar a comicidade, com isso, ele se aceita melhor com o entendimento de que cada pessoa é especial com seu jeito de se expressar e de ser no mundo e na sociedade. Para os atores, a linguagem do palhaço proporciona maior agilidade na hora do jogo cênico pelos exercícios de improvisação que são utilizados.

A importância cultural do estudo é mostrar que a linguagem do palhaço é capaz de preparar melhor as pessoas para a vida e pode ser aplicada com todas as realidades sociais. Verificou-se, nas avaliações de aulas ministradas pelo proponente no curso “Técnicas de construção visual – *Clown*”, no Centro Universitário Uninter, curso de Agente Bicultural Instrutor e Intérprete de Libras, que além dos efeitos positivos proporcionados pelo aprendizado do palhaço, os educandos saem mais confiantes em si, refletindo em sua vida e possibilitando a transformação da realidade e situações, proliferando o bem-estar social.

Com o aprendizado do palhaço, aproveita-se todo o referencial do aprendiz, moldando o personagem de acordo com sua vida e mundo, dando uma identidade própria para cada palhaço. Estimula-se no decorrer da

descoberta que não existe o certo nem o errado, não existe o feio nem o bonito, o importante é como o aprendiz desenvolve o pensamento e a ação, com isso, a apropriação da linguagem vai de encontro com a ideia explicitada por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia*:

1.3 – Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. (...) Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classe popular, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver (...). (FREIRE, 2006, p.30)

Com a citação, podemos observar que o referencial de realidade dos aprendizes deve ser respeitado e aproveitado para melhor geração do conhecimento, ampliando seu repertório de vida e mundo e dessa maneira o seu acesso ao conhecimento estruturado, indo de encontro ao desenvolvimento do palhaço que surge a partir do referencial do aprendiz.

Como a linguagem do palhaço é desenvolvida a partir de elementos do próprio aprendiz, entende-se que o estudo pode ser difundido com pessoas que não pertencem à classe artística, tendo a possibilidade de ser aplicado inclusive com alunos da rede pública e professores que desejam entrar em contato com seu pensamento lúdico.

Paulo Freire, em toda sua trajetória, usou o amor, o cuidado e o carinho com seus educandos, sempre valorizando seus conhecimentos, efetivando sua docência a partir da realidade, experiências de vida e contextos nos quais estavam inseridos.

Na tese de doutorado intitulada “A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire”, ao analisar a metáfora da conectividade no menino conectivo, Mafra (2007, p.231) nos mostra uma,

(...) categoria nodal e epocal fundamentando categorias valorativas e epistemológicas – admiração, amorosidade, criticidade concretude, curiosidade, inacabamento, incompletude, inconclusão, diálogo, emotividade, encantamento, esperança, espontaneidade, informalidade, ingenuidade, inquietação, intuição, inventividade, lealdade, ludicidade, ousadia, solidariedade, teimosia, totalidade (...)

Todas as categorias acima citadas são desenvolvidas e trabalhadas nos métodos formativos do palhaço, mostrando a possibilidade de encontrarmos muitas similaridades. No decorrer do estudo, pretendemos mostrar uma maneira diferente de disseminação da linguagem do palhaço, aproveitando todo o referencial de vida e mundo do educando, somando com seus saberes, possibilitando o protagonismo de suas ações e refletindo de forma positiva na sociedade em que o educando está inserido.

## 1. Considerações finais

São vários os pontos em comum na maneira com que Paulo Freire construía sua observação no desenvolvimento dos processos educativos que podem ser comparados com os métodos utilizados para a aplicação das técnicas de construção do palhaço. Com o estudo, pretende-se destacar o poder de transformação que ambos proporcionam, respeitando sempre o saber prévio que o educando traz para apropriação do conhecimento com felicidade e amor na troca das experiências, sempre se preocupando e valorizando o saber do outro.

### Referências:

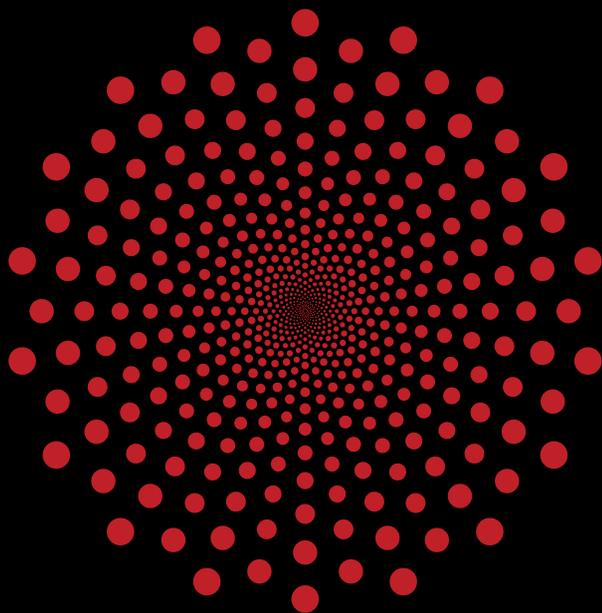
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- MAFRA, J.F. *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire*. São Paulo: FEUSP, 2007.
- LECOQ, J. *O corpo poético – uma pedagogia da criação teatral*. 1. ed. São Paulo: SENAC São Paulo: Edições SESC-SP, 2010.

# A literatura caminhando ao lado de Paulo Freire no processo de alfabetização

**Amanda Maria Franco Liberato**  
Universidade Nove de Julho/Progepe

**Cristiane Pinholi Gregorin**  
Universidade Nove de Julho/Progepe

**Vânia Marques Cardoso**  
Universidade Nove de Julho/Progepe



## **Eixo temático:** Educação, Arte e Linguagens

**Resumo:** O presente artigo tem o intuito de ressaltar a importância da leitura como elemento da formação do indivíduo à luz das ideias de Paulo Freire. A partir de observações de práticas em sala de aula, abordaremos a relevância da literatura infantil no processo de alfabetização na 1ª série/2º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental, ferramenta riquíssima que, se utilizada de forma adequada, contribui para a aprendizagem dos educandos e para uma educação emancipatória no sentido dado por Paulo Freire. Nossa inquietação inicial é discutir até que ponto a literatura infantil potencializa a alfabetização a partir do letramento, para isso partimos da hipótese de que se os professores se apropriarem de estratégias de leitura e planejarem suas atividades com objetivos claros, para alcançar o desenvolvimento da competência leitora da criança, será possível utilizar a literatura infantil como um recurso que auxilia o processo da alfabetização. Concluímos que o uso de estratégias de leitura, que aguçam a curiosidade e o interesse dos alunos, forma leitores do mundo, de si e do outro em todo o processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Letramento; Literatura infantil

## Introdução

A literatura, em sentido amplo, é a arte da palavra, uma vez que tem função social e retrata características peculiares de dada sociedade, transmitindo aos indivíduos herança cultural. Por isso, as crianças, em particular, devem ter acesso à literatura como bem cultural, especialmente pelos livros.

Esse acesso sofre a influência da concepção de infância, quando a criança ainda era vista como um adulto em miniatura a produção literária não se direcionava ao público infantil. Somente a partir do século XIX é que os contos de fadas e as fábulas ganharam espaço na literatura burguesa, transformando esse período no século de ouro da literatura infantil.

Segundo Paulo (2006), mesmo antes do reconhecimento da especificidade literária das crianças, o ato de contar histórias sempre foi reconhecido como linguagem que desperta o imaginário e eleva sua compreensão do mundo social. Portanto, a literatura escrita e a literatura oral envolvem a conscientização do mundo e de si, consciência essa, formada ao longo da vida, na qual as pessoas “se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabadas” (FREIRE, 2010, p.58), no mundo, com o mundo e com os outros. Entretanto, naquela sociedade normativa, na qual o valor da criança era nascente a visão da escola – da qual perduram práticas no mundo contemporâneo –, mantinha uma perspectiva de reprodução social e transmissão de conteúdos, sem autonomia e com externalidade aos problemas sociais, distante da concepção que Freire (1982) expressa:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo encha de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens [e mulheres] como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1982, p.77)

Vale ressaltar o quanto “a escola teve o papel de introduzir a criança na vida adulta, reunindo-as em grupos com características semelhantes. Ela também teve de protegê-las das maldades do mundo, tendo o

professor como uma autoridade” (FULLE, 2002:3). De acordo com Coelho (2000), naquele cenário de ascensão da burguesia, com seus novos valores, a literatura infantil veio comprometer-se com a Pedagogia e a Ética e “(...) o reconhecimento da infância ocorre na Europa, nesse século, quando é atribuído à criança papel de aprendiz num espaço próprio – a escola – e de quem se espera determinado comportamento” (PAHL, apud COELHO, 2000:13).

A literatura infantil na escola vai sendo valorizada como forma de conhecimento que facilita à criança o seu contato com o universo externo e interno, parte da solução de conflitos pela projeção nos personagens, “essas obras são responsáveis pela permanência até nossos dias de histórias que falam do povo, de seus costumes num universo em que o fantástico e o maravilhoso convivem com o cotidiano” (GUIA DE ORIENTAÇÕES, 2009, p.114), unindo e separando o ler as palavras e o ler o mundo e, paradoxalmente reforçando a dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo, “aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos” (FREIRE, 1986), de modo a aprisionar a leitura na escolarização, mas como destaca Paulo Freire, há uma contradição:

(...) Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios. (FREIRE, 1986, p.164)

No cenário atual, a escola pode se apropriar da literatura infantil como uma das formas de quebrar o silêncio do mundo da experiência, incentivando o educando a tornar-se um adulto leitor, antes mesmo de conhecer as letras, associando o ler e o escrever, alfabetizando e letrando. Uma aprendizagem significativa que transpõe, na prática, as teorias trabalhadas na sala de aula. Durante a leitura, o educador mobiliza estratégias que auxiliam a contextualização do livro, instiga a imaginação

e aguça a curiosidade, fazendo a criança viver a leitura como prazerosa e fomenta o hábito de ler inserido na conquista da consciência.

Toda a atividade educativa com a leitura precisa de planejamento e diversificação do repertório de textos, considerando as especificidades de cada educando e tornando o educador, tão mais transformador, quanto amplie o valor da leitura para além das paredes da sala de aula, como um espelho; e assim, a criança carrega a paixão por ler para a família e a comunidade, relendo o mundo em seu contexto particular.

## 1. Reflexões sobre o papel do professor

Ler um texto não é tarefa simples, pois a leitura por si só não basta. É de suma importância que o leitor crie estratégias que o auxiliem na compreensão do que lê. O papel do professor é, por meio de perguntas, instigar o pensar da criança, fazendo intervenções pertinentes às hipóteses levantadas por ela, auxiliando-a a desenvolver habilidades de, conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2001), tornar-se “(...) alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade” (MEC, 2001, p.54).

O papel do educador é construir com o educando o seu caminho no ler e escrever, principalmente se tratando da alfabetização, ir além do puro processo perceptivo do ensinar, envolver a conscientização do sujeito, desvelar a realidade, explorar as situações limite e ultrapassar a fronteira entre ser e não ser, atuando “de maneira mais e mais crítica para alcançar o possível não experimentado contido nesta percepção” (FREIRE, 1980, p.30).

A literatura infantil é uma possibilidade de exercer esse papel porque se vincula à autonomia da criança e à construção de sua consciência humana e, absorvida pela escola como forma de interação educador/educando, facilita a construção do conhecimento linguístico, promove escolhas personalizadas pelos educandos, ultrapassa o sentido de memorização ou direcionamento de respostas e favorece o ato de ler como leitura crítica do mundo na qual a palavra surge como elemento de síntese. Ler não é puro entretenimento, nem exercício mecânico, é operação inteligente, exigente e gratificante, que engaja educandos e educadores em torno da compreensão e da comunicação, como indica Freire (1993). É Por

meio da literatura infantil que a criança entra em contato com o mundo real, por meio do lúdico.

Apesar do valor emergente da literatura infantil, é notório que ela vem sendo pouco explorada nas salas de aulas, não favorecendo aos alunos o gosto por ler. Os educadores nem sempre possuem a competência necessária, uma vez que a formação não dá o enfoque à leitura – “Não se contrata um instrutor de natação que não sabe nadar, no entanto as salas de aulas brasileiras estão repletas de pessoas que apesar de não ler, tentam ensinar” (PAHL apud MACHADO, 2008, p.1).

Assim, com a inquietação de discutir a possibilidade do trabalho com a literatura infantil como caminho possível para a alfabetização e o letramento, demonstramos uma prática real em sala de 2<sup>o</sup> ano de uma escola pública estadual da zona leste de São Paulo. Optou-se pela observação direta no período de agosto a novembro de 2008, pois, como apontam Lüdke e André (1986, p.26), é um procedimento que:

(...) possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fen meno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens (...)   sem d vida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fen meno (...) o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fen meno estudado (...) permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos (...).

A hipótese de partida é que, se os educadores se apropriarem de estratégias didáticas para o ensino de leitura e planejarem suas atividades com objetivos claros para o desenvolvimento da competência leitora da criança, tornar-se-  possível a literatura infantil ser um recurso importante para o processo de alfabetização.

A educadora observada evidenciou a preocupação em planejar previamente suas aulas. Em determinada aula, iniciou a leitura do conto de fadas *Rapunzel*, apresentando aos alunos a capa do livro, o que fez os educandos levantarem hipóteses e fazerem comentários aleatórios sobre a narrativa. Durante a leitura, a educadora fez pausas para ouvir seus alunos e isso, aguçou a curiosidades deles. Ao final, foram feitas perguntas com o intuito de verificar se todos haviam compreendido, reforçando a ordem cronológica dos acontecimentos e fazendo um resumo oral do texto. Como

atividade final, pediu-se aos educandos para que, em duplas, reescrevessem o trecho preferido. Para os educandos que ainda não escreviam de forma convencional, a educadora foi “escriva” do texto oral, produzido por eles.

A atividade apresentada foi significativa para os educandos, uma vez que eles tiveram autonomia para escolher o trecho preferido, garantindo, assim, prazer ao executar a tarefa proposta e avanço de uma leitura ingênua para uma leitura crítica, rompendo com a simplicidade na interpretação (FREIRE, 1967, p.68-69).

Dado esse sentido à leitura, a literatura infantil, no trabalho observado, emergiu com valor mediador que, utópico, assume compromisso histórico (FREIRE, 1980, p.27), auxilia o educando a mergulhar no universo da literatura infantil em todos os seus gêneros, por meio de sequências didáticas nas quais exerçam desde o papel de ouvintes até o de reescretores, fazendo integrar os diferentes níveis de escrita e favorecendo transformar o livro infantil em arcabouço para a escrita convencional, tornando o alfabetizar tarefa de construção coletiva e individual da consciência do inacabado (é preciso ler mais e mais) e abrindo possibilidades à humanização (*ibidem*).

Criador de vínculos com o ato de ler, o educador transformou-se em peça no diálogo do educando com o livro, na perspectiva de contribuir para a superação das contradições e combate permanente do caráter dominador entre educador e educando, apontado por Freire (2005).

Do observado, podemos inferir de Paulo Freire (1967) – antecipador do conceito de letramento – que a leitura contextualizada (utilizando a literatura infantil, nesse caso) pode ser ligada à mudança social e libertadora do homem porque reconhece o sujeito e incorpora o ato de ler como prática social para além da palavra escrita. A introdução cotidiana da literatura infantil como instrumento de ler e escrever nos primeiros anos da escola fundamental imprime ao letramento uma amplitude qualificadora que potencializa à criança tornar-se leitora ativa: compreende o lido associado às experiências de vida e conhece novas realidades e culturas, libertando-se da ideologia imposta, como indica Assmann em 2000, alfabetizando-se no mundo e compreendendo-o.

## 2. Considerações finais

A observação empírica da prática da leitura em uma sala de aula valorizou a importância de escolher livros interessantes a fim de despertar na

criança um espírito leitor crítico, já que o letramento e a alfabetização são processos imbricados. A leitura contribuiu para o desenvolvimento cognitivo, com a percepção das regularidades e irregularidades do código escrito e forneceu elementos para a formação crítica em torno das necessidades e desejos dos educandos na escolha de livros. Aproximando as práticas de uso da literatura infantil às concepções de emancipação em Paulo Freire, destacamos o significado de humanização do ato de ler: os homens, dada a sua inconclusão e conscientes dela, podem encontrar na leitura a vocação de humanizar-se, seguindo sua natureza de ser mais. Situado no contexto social concreto, esse ato potencializa a recuperação da humanidade e, na escola, pode inserir-se na perspectiva da “pedagogia do oprimido” quando o educador torna-se mediador e dialogante (FREIRE, 2005, p.32).

Considerando ensinar para além da transferência de conhecimentos, ler e escrever é um processo que não pode ser separado. Explorar a literatura infantil de forma crítica envolve associar o mundo da experiência sensorial com conceitos abstratos e promover um ler que torna o escrever “socialmente construído” (FREIRE, 1993, p.36). No trabalho com a leitura, o educador apropria-se da literatura infantil, fazendo o educando sentir a leitura como prazerosa, ainda que não tenha total domínio do código escrito.

O ponto de partida é a escolha do livro para ensinar a ler como engajar-se em uma experiência criativa em torno da compreensão e da comunicação; a compreensão envolve associar conceitos emergentes da própria experiência do indivíduo na sua cotidianidade, em um exercício crítico inerente ao ato de ler que favorece a passagem da experiência sensorial à interpretativa, ligando a linguagem ao tangível, numa circularidade no processo de ler – ler o mundo, ler a palavra, ler o mundo com a palavra (FREIRE, 1993).

Trabalhando com a maior diversidade textual possível – forma de ampliar o repertório e o universo dos educandos –, o educador explora pontos nos quais o texto e o contexto se fundem e se confundem na tomada de consciência sobre o real, que se forja crítica quando desvenda a capacidade de transformá-lo e transformar-se, e utiliza a literatura infantil, na escola, no sentido dado por Fulle em 2002: instrumento para agregar conhecimentos às aulas.

Vale afirmar que a leitura só tem significado para a criança quando descoberta e explorada por ela própria, levando-a a compreender

histórias de acordo com suas vivências, na identificação com personagens, cenas, perspectivas da realidade. Assim, acabam por estabelecer novas relações com a leitura (pessoais, sociais e afetivas), na busca de comunicação e integração coletiva (cf. FREIRE, 1983, pg.29).

Enfim, a situação observada rompeu, com uma educação bancária, que “(...) torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas, oprimidas” (ROMÃO, 2010, p.151); capacitando as crianças a estabelecer relações, nesse caso a partir da literatura infantil, com a realidade, tornando-as mais livres no sentido atribuído por Romão (*ibidem*) e confirmado por Fulle (2002) sobre o leque de opções de literatura apropriada, diante do qual, o educador pode “oferecer à criança conhecimentos sobre os diferentes tipos de textos, e que ela escolherá ler aquele que terá mais afinidade, espontaneamente, pois um leitor se forma de diferentes maneiras” (FULLE, 2002, p.7).

## Referência

ASSMAN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília. MEC, 2001.

COELHO, N.N. *Literatura infantil: Teoria, Análise e Didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, P.R.N. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educadora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler* (em três artigos que se completam). São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: Teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P.R.N.; SHOR, I. *Medo e ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FULLE, A. *A literatura infantil na escola*. (Artigo apresentado no Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Jaraguá do Sul). Jaraguá do Sul: Centro Universitário de Jaraguá do Sul, julho de 2002.

*Guia de Orientações Didáticas para a 1ª série – Projeto Ler e Escrever do Governo do Estado de São Paulo*. Volume 1 e 2. São Paulo: FDE, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

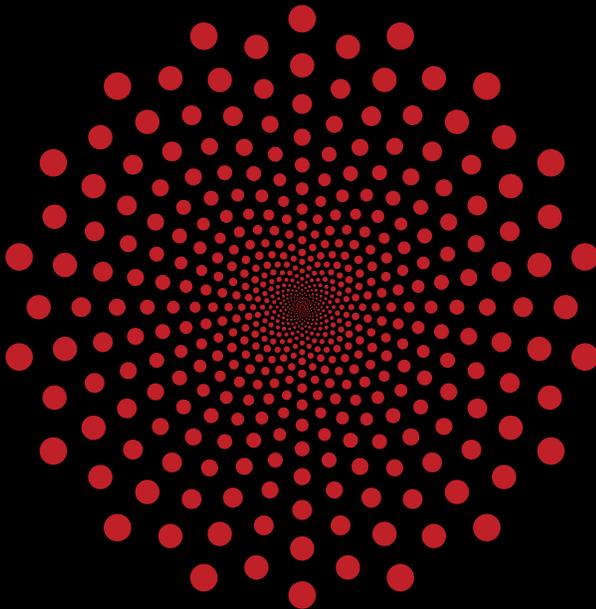
PAHL, T.G. *A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança*. (Trabalho de Conclusão de Curso do Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior). Itajaí: Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior, 2008.

PALO, M.J.O.; Duarte, M.R. *Literatura infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática, 2006.

ROMÃO, J.E. *Educação*. In: Streck, D.R.; Redin, E.; Zitkoski, J.J. (orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

# Cinema latino-americano e educação

Denise Sorpioni Caprecci  
Universidade Nove de Julho/Progepe



**Eixo temático:** Educação, Arte e Linguagens

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo mostrar a relação entre o cinema latino-americano e a educação.

**Palavras-chave:** Cinema; Educação; Latino-Americano

## Introdução

A utilização de filmes na educação não é uma novidade, foi inserida em nossa sociedade desde a década de 1930, com criação do Instituto de Cinema Educativo (INCE), em 1936, que tinha como objetivo levar a linguagem cinematográfica aos lugares mais remotos do Brasil. Esse projeto foi incentivado pelo governo de Getúlio Vargas e idealizado pelo antropólogo e professor Edgar Roquette-Pinto que, juntamente com o diretor e cineasta Humberto Mauro, criou a maior parte dos filmes levando cultura, ciência e tecnologia à população mais carente. Os filmes e curtas-metragens produzidos pelo INCE apresentavam temáticas das diferentes áreas de conhecimento, como botânica, literatura, medicina, história, entre outras. Os filmes eram exibidos nas escolas e institutos de cultura, além de cinemas, mesmo antes das produções comerciais, uma vez que tinha cunho educacional e não comercial. O acervo deixado pelo INCE é de grande valor histórico, mesmo sendo menosprezado pelos críticos e estudiosos de cinema. Os filmes tinham como objetivo apresentar uma nova visão do Brasil, ressaltando aspectos políticos e culturais. Os docentes que participavam do projeto acreditavam que ele era um meio de interação e divulgação da cultura e da ciência, bem como a divulgação dos objetivos políticos instituídos pelo Estado Novo.

A INCE apresenta dois momentos de produção. O primeiro de 1936 a 1947, em que suas produções abrangem maior cunho científico, e a segunda fase de 1947 a 1966, na qual Humberto Mauro realiza obras que retratam os aspectos rurais de nossa sociedade, um exemplo deste trabalho é a série *Brasiliana*, onde o cineasta resgata a tradição das canções populares.

Atualmente, falar da utilização de filmes em sala de aula parece até um conceito ultrapassado, diante de tantos recursos tecnológicos que a sociedade moderna tem acesso, mas a linguagem cinematográfica deve ser levada a sério, como uma possibilidade de desenvolvimento de autonomia do discente, seja ele crítico (ao analisar um filme), seja ele criativo, ao produzir e retratar a sua realidade através de um curta.

Primeiramente, deve-se compreender que a linguagem cinematográfica é um conjunto de várias artes, predominantemente visual e auditiva, mas que nos leva a viajar por todos os sentidos. A esse respeito (EDGARD-HUNT, 2013, p.69) afirma que:

Os filmes não são criados no vácuo. Eles surgem de uma tradição cinematográfica e são produzidos em um contexto social que contribui perfeitamente com o filme e a sua recepção. Como em outras narrativas, a produção cinematográfica requer pouco no sentido de invenção pura. Em geral, envolve uma montagem cuidadosa de elementos já existentes. Cada filme é amparado por um conjunto de órgãos vitais: mitos antigos, tipos conhecidos de personagens e convenções, narrativas já usadas, todos reanimados (espera-se que sim) por um indivíduo iluminado.

Em sua dissertação de mestrado, Nogueira (2004, p.14) fala sobre a utilização do filme na sala de aula sobre a perspectiva de Férres (1996):

(...) a utilização do vídeo no espaço educacional como diferencial na forma de expressão, ou seja, os temas geradores de debates por este meio são complementos dinamizadores e enriquecedores para a aula, tanto do ponto de vista do conteúdo como de participação e de interesse. Sempre que possível, é importante exibir um vídeo, gravado da televisão, alugado ou ainda adquirido de empresas ligadas diretamente ao mercado de programas educacionais. Ele faz uma reflexão sobre este recurso, afirmando que o uso possibilita estabelecer a relação entre as temáticas abordadas nas várias imagens filmicas, encaminhando algumas propostas de utilização deste meio na sala de aula.

Exemplificando os conceitos, até aqui apresentados, relatarei uma experiência bem-sucedida, que reforça a ideia de que a linguagem cinematográfica pode e deve ser utilizada em sala de aula.

Os filmes, que serão comentados abaixo, foram apresentados em sala de aula e serviram de base para contextualizar algumas temáticas abordadas na disciplina de Pensamento Pedagógico Latino-Americano, nos Círculos de Cultura, do curso de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Uninove, ministrada pelo Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Margarita Victoria Gomez, durante o primeiro semestre de 2014. Os filmes apresentaram algumas escolas de cinema latino-americano e/ou cineastas latino-americanos.

O passeio pelos questionamentos se inicia no período do Descobrimento, a discussão principal ficou em torno de como o Brasil foi colonizado. Houve uma troca entre os índios brasileiros e os colonizadores portugueses

ou uma invasão pelos portugueses na cultura indígena? Paralelamente a esse questionamento e não muito distante, temos as missões dos jesuítas, que também levantaram a polêmica de qual seria a verdadeira intenção dos jesuítas ao catequizar os índios e como foi realizado esse processo.

O filme *Anchieta, José do Brasil*, direção de Paulo César Saraceni (1977) retrata a colonização do Brasil e a vida do jesuíta José de Anchieta, figura importante da nossa História, abordando de maneira sublime os questionamentos citados. Uma curiosidade, sobre o filme, é o prestígio de seu diretor e ator Paulo César Saraceni, que fez cinema em plena ditadura junto com Glauber Rocha, abordando as temáticas mais polêmicas.

“O filme, como qualquer língua, é composto de signos. A semiótica do cinema é o estudo de como essas unidades visuais e auditivas funcionam, a fim de construir o significado que atribuímos aos textos cinematográficos” (EDGARD-HUNT, 2013, p.69).

O corpo, o território, a tradição cultural e o afrodescendente foram os elementos registrados no documentário em homenagem a Mestre Bimba. O filme *Mestre Bimba – A Capoeira Iluminada* (2005), dirigido por Luiz Fernando Goulart, foi baseado no livro *Mestre Bimba, Corpo de Mandinga*, de Muniz Sodré. O documentário apresenta a vida deste homem – Manuel dos Reis Machado (1899-1974) – que se dedicou a difundir e lutar pela legalização da capoeira no Brasil, lutou pelo direito de expressar livremente a sua cultura.

Para contextualizar cultura, Bosi (1992, p.424) afirma que:

Colônia, culto, cultura. Três palavras que se apresentam pela raiz verbal comum. Colonização diz o processo pelo qual o conquistador ocupa e explora novas terras e domina os seus naturais. Culto remete à memória dos deuses e dos antepassados que vencedores e vencidos celebram. Cultura é não só a herança de valores, mas também o projeto de um convívio mais humano. A cada conceito responde uma dimensão temporal: o presente, o passado e o futuro.

Um filme que abordou várias temáticas que nortearam nossas discussões foi *O Auto da Compadecida*. Essa primorosa obra de Ariano Suassuna, adaptada para o cinema por Guel Arraes, Adriana Falcão, João Falcão e de produção da Globo Filmes, retrata de maneira esplêndida a cultura e o povo nordestino, suas crenças, seus mitos, sua política, sua simplicidade, seus

conflitos através de metáforas bem-humoradas e das figuras marcantes dos protagonistas Chicó (Selton Mello) e João Grillo (Matheus Nachtergaele).

Um filme que traz temas como a religião e o poder, o mito (cangaço), o coronelismo, o inusitado Cristo Negro, a mulher como força de transformação: a mulher do padeiro, Rosinha e Nossa Senhora, o nordestino sobrevivente da miséria.

Outra temática, que esteve presente em nossos círculos, foi a ditadura e para retratá-la selecionei o longa *Batismo de Sangue* (2007), dirigido por Helvécio Ratton. Nesse filme, vimos uma parte da vida de Frei Betto e a morte de Marighella, a luta contra a ditadura.

O México também tem uma tradição na indústria cinematográfica, por isso escolhi alguns filmes para representar essa escola.

*La Jaula de Oro* – o diretor Diego Queimada-Diez (2013) retrata a tentativa de três adolescentes, da Guatemala, entrarem nos EUA pelo México. Um filme que mostra bem a trajetória dos imigrantes ilegais.

*Como Água para Chocolate* – diretor Alfonso Arau (1992) –, o filme conta a história de um amor impossível, o papel da mulher, os costumes e as limitações impostas pela tradição. Apaixonante. A verdadeira alquimia da paixão e da culinária.

Assim como o México, a Argentina apresenta uma escola muito forte e a nova geração de diretores e cineastas têm mostrado talento em diversos festivais internacionais. Trago alguns filmes da nova geração do cinema argentino:

*Elefante Blanco* – dirigido por Pablo Trapero (2012), retrata a missão de um padre e uma comunidade carente, os conflitos, as lutas.

*Um Conto Chinês* – Sebastian Borenztein (2011), a relação inusitada de um chinês em terras argentinas, uma mistura de drama e comédia, assista até o final dos créditos.

*O Segredo dos seus Olhos* – Juan José Campanela (2010) –, um drama envolvendo uma paixão secreta e uma investigação.

*La Mujer sin Cabeza* – Lucrecia Martel (2008) –, o filme inicia com um atropelamento e a trama segue com o enigma de quem ou o que foi atropelado e a culpa da motorista.

## Considerações finais

Este trabalho foi extremamente gratificante, o que reforça a ideia de que a utilização dos filmes em sala de aula depende da organização

do docente, da preparação e exploração dos conteúdos que envolvem a temática do filme, relacionando-o ao conteúdo escolar.

Mas deve-se destacar que a linguagem cinematográfica é muito rica e pode extrapolar a utilização de filmes. Em minha dissertação, abordarei essa linguagem de maneira mais ampla, proporcionando aos discentes a possibilidade de conhecer e se desenvolverem com autonomia conceitos de Paulo Freire, produzindo roteiros, elaborando personagens e finalizando seus trabalhos com a produção de um curta, observando-se as limitações de equipamento.

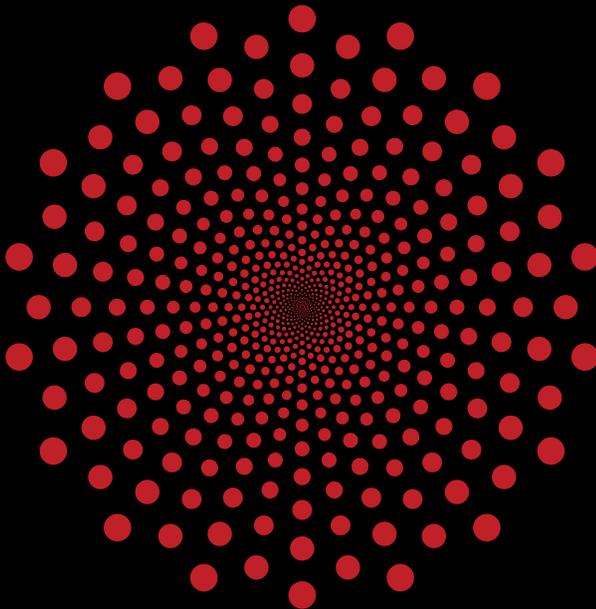
Encerro este trabalho com as palavras de (FREIRE, 2013, p.24) dizendo para os docentes que “assumindo-se como sujeito também na produção do saber, se convença, definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

## Referências

- BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992
- EDGART-HUNT, R.; MARLAND, J.; RAWLE, S. *A linguagem do cinema*. Porto Alegre: Bookman, 2013,
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 46ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
- NOGUEIRA, H. *Ler o ver: uma dialogia necessária*. Dissertação de Mestrado – Centro Universitário Nove de Julho – Uninove – 2004

# A arte mágica como estratégia para o ensino de Matemática

Diego Mubarack  
Universidade Nove de Julho/Progepe



**Eixo temático:** Educação, Arte e Linguagens

**Resumo:** Tornar o ensino da Matemática em algo prazeroso para os alunos é um desafio permanente. A prática pedagógica aqui apresentada consistiu em utilizar a mágica para o ensino de Probabilidade em uma turma de EJA, na modalidade semipresencial em um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A reflexão se sustenta na própria experiência e no estudo bibliográfico. Considera-se que a metodologia de ensino da Matemática com uso de mágica oferece um diferencial ao processo de aprendizagem. A mágica e a matemática, em sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental nos anos finais e Ensino Médio, favorecem o processo de aprendizagem, tornando o ensino lúdico e contextualizado.

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática; Mágica; Prática pedagógica; Educação de jovens e adultos

## Introdução

A disciplina de matemática, ao longo do curso escolar da educação básica, pode se tornar um empecilho na educação de diversos alunos por motivos adversos. Como professor da disciplina na educação básica, trazer novas ferramentas para tornar o ensino mais lúdico e atrativo para os alunos e menos cansativo e desgastante para o docente é uma meta ao qual procurei superar durante os anos de sala de aula. Esse fator mostra-se mais agravante na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa modalidade de ensino, o desafio maior é conseguir trazer todas as experiências e vivência dos alunos para dentro de sala de aula e dar um significado ainda mais importante ao aprendizado da matemática.

Como docente da EJA, numa modalidade semipresencial, o desafio do ensino de matemática torna-se incalculável, uma vez que as atividades presenciais dos alunos resumem-se em apenas realizar as avaliações e participar de algumas oficinas, já que parte de seus estudos acontece no momento e local de desejo do aluno.

O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) Dona Clara Mantelli é uma das escolas mantidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em que a metodologia de ensino é totalmente diferente das escolas regulares. O CEEJA oferece única e exclusivamente a certificação de Ensino Fundamental nos anos finais e ensino médio, no formato semipresencial. Não há turmas distribuídas em salas de aulas como em uma escola de EJA regular, mas, sim, salas de aulas divididas por disciplinas para o atendimento individual dos alunos, que, por sua vez, desenvolvem atividades de estudos no local que desejarem e tempo disponível, tendo de se apresentarem na unidade escolar apenas para realizar as avaliações das disciplinas que estão cursando e realizar oficinas direcionadas, uma vez que são disponíveis em dias e horários especiais. O público é variado em faixa etária (estudar no CEEJA é permitido apenas a maiores de 18 anos), classe social, raça, opção sexual, entre outros. Por ser uma escola da Rede Pública Estadual, além da EJA, a escola ainda conta com duas salas de recursos especiais: uma sala para atender alunos deficientes visuais e uma sala para atender alunos deficientes auditivos. Além das duas salas especiais, a equipe pedagógica da escola está preparada para receber também alunos deficientes intelectuais.

Perante esse panorama, o desafio foi lançado: como preparar uma

oficina de um determinado assunto matemático de maneira prática e de fácil assimilação aos alunos? Paulo Freire sugere em seu método para a EJA uma forma de ensino que una a fala do educando e do educador, gerando assim temas, com a denominação Temas Geradores, formalizando o conteúdo de ensino. Em seu artigo, Lasakoswitsck *et al.* (2013) fizeram um levantamento junto a professores coordenadores da EJA de Escolas Estaduais de São Paulo e constataram que o Método Paulo Freire é pouco conhecido por eles e, conseqüentemente, pouco incentivado para que seus pares docentes o utilizem na EJA regular.

Freire (1992) prioriza a metodologia dialógica-problematizadora como principal prática especialmente para a alfabetização a partir do conhecimento das múltiplas visões sobre os assuntos, que são captados, estudados e organizados, gerando temas para a base do conteúdo programático da educação.

Com base nos estudos realizados e planejamento das atividades, foi realizada uma oficina com o intuito de utilizar a mágica como uma das ferramentas para auxiliar no ensino da matemática. Com a proposta de trazer o conhecimento dos alunos à tona e ao mesmo tempo abordar o tema “probabilidade” em uma oficina, com duração aproximada de 2 horas, com cerca de 30 alunos em sala de aula.

Ao iniciar a oficina, foi realizada uma introdução teórica sobre o conceito de probabilidade, ainda que superficialmente, mas já buscando junto aos alunos algumas ideias de seus conhecimentos e até sua vivência. Em meio a muitas experiências, o fato relatado pela maioria foi o uso da probabilidade em jogos de apostas. Com esse início, foi realizada uma primeira atividade apresentando um baralho completo com 52 cartas, que foi totalmente embaralhado e dado o início ao cálculo da probabilidade – mesmo que ainda nada muito formal em relação a fórmulas ou definições mais formais, de se retirar uma carta, ao acaso, e esta carta ser vermelha, inicialmente é um cálculo simples e a resposta de 50% surgiu rapidamente. A partir daí, seguiu-se com a discussão de qual seria a probabilidade de se retirar uma carta do naipe de ouros e, novamente, o resultado surgiu naturalmente. Após uma conversa sobre probabilidade e jogo de cartas, passamos para uma experiência um pouco mais complexa, um aluno qualquer da sala embaralhou o maço de cartas e escolheu apenas uma dentre elas, sem olhar a carta a pergunta realizada nesse instante: “Qual a probabilidade de eu (professor), adivinhar a carta?”. Nesse

momento, alguns alunos riscaram e rabiscaram no papel e retornam com a porcentagem de, aproximadamente, 2%. Como demonstração para essa probabilidade, foi realizada uma sequência de adivinhações de cartas aleatória, lançando mão do uso da mágica para apenas exemplificar um fato matemático.

Dando continuidade com o cálculo da porcentagem, agora já mais formalizado matematicamente, foi apresentado aos alunos um baralho diferenciado, composto por cinco jogos de cinco cartas Zener, apenas por curiosidade e cultura, contei-lhes que esse tipo de baralho foi inventado por psicólogos na condução de experiências sobre percepção extrassensorial, principalmente na área de clarividência. Durante a aula, o foco não era a clarividência, mas, sim, o cálculo de probabilidade. Foi oferecido a um aluno um conjunto de cinco cartas com os desenhos círculo, cruz, ondas, quadrado e estrela e foi solicitado que o mesmo embaralhasse e dispusesse sobre a mesa as cartas na ordem que desejasse, mas que somente ele soubesse dessa ordem. Após isso, em posse de cinco outras iguais, foi questionada qual seria a probabilidade, em ordem da direita para a esquerda, em dispor as mesmas cinco cartas na sequência escolhida pela pessoa. A partir daí, a experiência foi se concretizando a cada carta virada e ficando claro que a probabilidade também depende um pouco de sorte. Colombini (2012) produziu uma série de DVDs em que ensina diversas rotinas de mágica utilizando apenas o baralho Zener, em um de seus depoimentos ele cita a influência que a matemática teve para Howard Adams desenvolver diversos efeitos de mágica e sugere que o mesmo possa ser utilizado para entreter e ensinar. Os efeitos por ele apresentado, em sua maioria envolve diversas áreas da matemática, como, por exemplo, sequências numéricas e métodos de contagens.

Para finalizar esta oficina, foi proposto um último desafio, o mais assustador: a famosa roleta russa. Para os que não conheciam, contou-se um pouco sobre a história da roleta russa e seus efeitos, reais ou não, dessa prática de jogo de azar que recebeu esse nome devido às principais lendas que surgiram com os russos durante as guerras mundiais, mas nada disso é comprovado. Uma vez como professor em sala de aula, mesmo tendo a mágica como profissão paralela e como um hobby, não existe a mínima possibilidade de levar uma arma para fazer um efeito de mágica, então a roleta russa foi adaptada para algo menos mortal. Pedi a um dos alunos que emprestasse uma nota de dinheiro, preferencialmente de valor alto, neste

dia tive a sorte de contar com uma cédula de R\$ 100,00 (cem reais), que foi colocada dentro de um envelope que foi lacrado. Pedi para que a pessoa que emprestou o dinheiro embaralhasse os envelopes de maneira que nem eu, nem ela ou qualquer outra pessoa soubesse em que envelope estaria a cédula. Depois de realizado, mostrei que cada envelope estava numerado de 1 a 6 e pedi para que a pessoa colocasse cada envelope contra a luz e se certificasse de que não conseguiria ver o que tinha dentro. A sorte foi lançada, mas desta vez com o uso de um dado arremessado pelo aluno, sorteando um número aleatoriamente entre 1 e 6. Ao anunciar o número que havia sido sorteado no dado, e antes que ela terminasse de pronunciar o número, peguei o envelope correspondente e o rasguei em partes, por sorte, a nota de R\$ 100,00 não estava dentro desse envelope. O processo repetiu-se até sobrar apenas um único envelope que continha efetivamente a nota de R\$ 100,00. Em cada lançamento, eram demonstradas as possibilidades de se rasgar o envelope errado, e assim estragar uma cédula.

## 1. Considerações finais

O resultado desta oficina pôde ser observado instantaneamente com diversos comentários dos alunos em relação ao entendimento do conteúdo e o mesmo foi corroborado nos dias posteriores à oficina, quando os alunos retornaram para realizar a avaliação referente ao assunto. Diversos alunos me abordaram no corredor agradecendo e perguntando quando seria a próxima oficina para que pudessem assisti-la.

Lesser e Glickman (2009) abordam em artigo, como principal importância, o uso da mágica em uma sala de aula como uma forma de incluir demonstrações visuais e desenvolve a interação professor-alunos no que tange à troca de informações e construção conjunta de conceitos a partir de conhecimentos preexistentes. Os autores, no artigo, ainda dão diversas outras sugestões de efeitos mágicos que podem ser utilizados para a abordagem do tema proposto.

As experiências apresentadas em sala de aula serviram para reforçar o processo de aprendizagem, tanto discutido pelos diversos educadores há décadas. A presença de jogos matemáticos na área de ensino é duramente defendida em diversos países. Sá (2007) defende o uso de metodologias diferenciadas nas salas de aulas da educação básica, tornando o ensino lúdico e contextualizado. Na mesma linha de raciocínio, Sampaio

e Malagutti (2009) apresentam atividades que podem ser desenvolvidas tanto para a educação básica quanto para o ensino superior. Ambos apresentam em seus livros atividades e sugestões do uso da mágica em sala de aula como uma ferramenta que traz excelentes resultados.

Na contramão da história, uma vez que a mágica pode ser uma excelente ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, Diaconis (2011) utiliza a matemática como ferramenta essencial para a criação de efeitos na mágica. Por sua formação ser em Matemática Pura, apresenta diversos estudos voltados na área de estatística, mas seus principais estudos estão envolvidos em lançamento de moedas (cara e coroa) e embaralhamento de cartas. Esses dois ramos de sua pesquisa são de grande valia e de extrema importância para o meio mágico e o desenvolvimento de novos efeitos. Ambas vertentes mostram que mágica e matemática, seja para o ensino lúdico, seja para a diversão e entretenimento, caminham lado a lado, tornando-se atividades muito similares e uma via de mão dupla para seu completo aproveitamento.

## Referências

DIACONIS, P.; GRAHAM, R. *Magical Mathematics: The mathematical ideas the animate Great Magic Tricks*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2011

*ESP Card Magic*. Direção: Aldo Colombini. Produção: Colombini Magic. Flórida: Colombini Magic, 2012. 20 DVD (1840MIN), color.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LASAKOSWITSCK, R.; MELO, D.M.; SILVEIRA, A. *Método Paulo Freire: o Entendimento dos Coordenadores Pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. In: IV SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO “PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO SUPERIOR”, 2013, São Paulo: Universidade Nove de Julho.

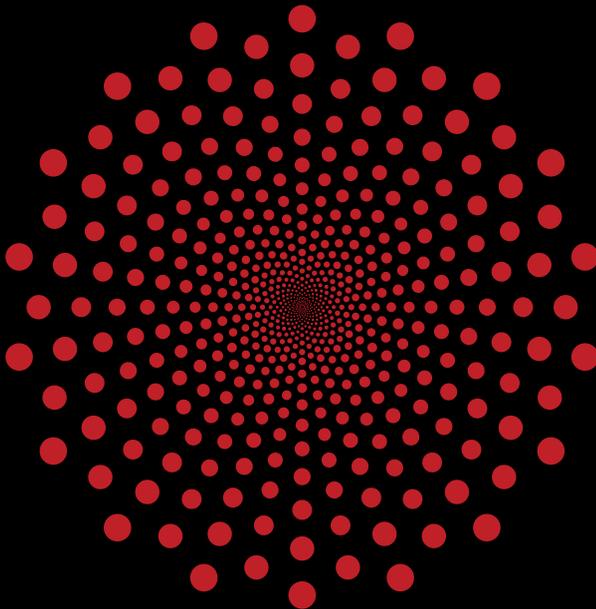
LESSER, L.M.; GLICKMAN, M.E. *Using magic in the teaching of probability and statistics. Model assisted statistics and applications*. EUA, v.4, n.4, p. 265-274, 2009.

SÁ, I.P. de. *A magia da Matemática: atividades investigativas, curiosidades e histórias da matemática*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2007

SAMPAIO, J.C.V.; MALAGUTTI, P.L.A. *Mágicas, Matemática e outros mistérios*. São Carlos: EdUFSCAR, 2008

**Por trás dos cartazes  
cinematográficos:  
Um estudo da direção  
de arte nos processos  
de criação gráfica e de  
utilização de signos**

**Estevão Santos Severino**  
Faculdade Belas Artes



## **Eixo temático:** Educação, Arte e Linguagens

**Resumo:** O trabalho derivou de pesquisa que teve por objetivo explicar, por meio de comparação e reflexão, como as categorias semióticas de análise e os conceitos de Gestalt são aplicados na elaboração de um cartaz cinematográfico, além de entender o impacto dessa utilização na definição de uma linguagem própria e de uma identidade peculiar à comunicação pela mediação de imagens. O trabalho aqui exposto retoma esta discussão e busca então entender e justificar o porquê dessa linguagem ser constantemente copiada pela indústria do cinema atual. A partir da obra de Freire, ressalta a necessidade de um olhar crítico sobre o potencial alienante desse meio, ao mesmo tempo que expõe o ponto de partida para a reflexão sobre a produção da consciência e identidade do homem e da mulher no “mundo e com o mundo” (FREIRE 2011, p.107). Tal qual a proposta de Margarita Victoria Gomez, et al. (2012), acreditamos que a fotografia é de fato uma importante ferramenta para a educação superior, contribuindo para repensar a dinâmica da aprendizagem ao mediar a comunicação pela internet como lugar de experimentação pedagógica. A fotografia viabiliza diferentes aportes sógnicos que contribuem para a produção de efeitos comunicacionais, impactando as subjetividades dos sujeitos envolvidos de tal forma que eles se abrem para a leitura do mundo e com o mundo, como recomenda Paulo Freire.

**Palavras-chave:** Cartaz de cinema; Comunicação visual; Criação artística; Design; estética; Gestalt; Semiótica; Simbolismo

## Introdução

Uma vez inventado o cinema, foi preciso chamar o público para as salas de exibição e o formato criado para esse fim foi o cartaz de cinema. Uma peça gráfica impressa em papel que era espalhada pelas ruas das cidades e também nas salas de cinema.

Com o passar dos anos e com a evolução das técnicas de criação e produção gráfica, o cartaz de cinema foi ganhando importância e passou a ser parte fundamental no processo de desenvolvimento e divulgação de um filme. Cientes dessa importância, artistas e designers passaram a preencher esses cartazes com elementos cheios de significados pertinentes à história contada pelos filmes divulgados. Contudo, cabe aqui uma reflexão sobre os limites dessa comunicação envolvendo e seduzindo sujeitos curiosos e ávidos para captar a mensagem. Aprofundado o tema sobre a relação entre meios e fins propostos para o adequado uso da imagem na comunicação visual, pôde-se buscar apoio numa semiótica em sua dimensão filosófica. Lucia Santaella recorre ao legado de Peirce e afirma que inicialmente:

Pierce considerou a ética como responsável pela definição dessa meta. Depois viu com mais clareza que é à estética que cabe esta determinação, sendo a aquisição de hábitos e a mudança de hábitos de pensamento, ação e sentimentos, através do autocontrole e da autocrítica, aquilo que efetiva essa determinação. (SANTAELLA,1994, p.190)

O gosto pela arte do cinema e pelo trabalho de design gráfico de peças impressas, quando associados, converge imediatamente ao interesse direto pelos cartazes de cinema. Desenvolve-se assim o interesse do artista por esses significados, como também o interesse do público pelo cartaz, que atrai, deixando-se seduzir pela mensagem nele codificada.

Neste momento, torna-se necessário desconstruir e analisar essas peças gráficas, para entender os reais significados de seus elementos simbólicos e a construção de seus elementos gráficos, utilizados para transmitir e até mesmo manipular uma determinada informação com o objetivo de informar, cativar, vender e, claro, passar sensações relacionadas ao filme divulgado ao grande público espectador.

Desenvolvendo um pouco mais a reflexão, fica esclarecido que na

semiótica de Peirce “é quase uma disposição puramente passiva para um modo de fazer o que quer que ele seja levado a fazer” (SANTAELLA, p.190), mesmo que isso afete sua conduta. Em Peirce, o primeiro nível, bem como o primeiro aspecto da estética, está referido à formação deliberada de hábitos e de sentimentos. Assim,

Para a conduta ser cuidadosamente deliberada, o ideal deve ser um hábito de sentimento que cresceu sob a influência de um curso de autocrítica e heterocrítica; e a teoria de formação deliberada de tais hábitos de sentimentos é o que deve ser significado por estética. (SANTAELLA, p.191)

Ao analisar/comparar as categorias da semiótica e os conceitos da Gestalt utilizados no desenvolvimento dos cartazes cinematográficos, o trabalho contribui para a compreensão das linguagens desenvolvidas e de seus reais significados.

Evidencia ao público interessado a real importância de um cartaz cinematográfico para sua indústria, para o mercado consumidor e o quanto a manipulação desses processos criativos podem ou não interferir no inconsciente coletivo, na cultura, no comportamento e no consumo de uma sociedade a partir do significado de mensagens a serem transmitidas.

Este estudo visa explorar justamente esses elementos e seus respectivos significados, com o objetivo de mostrar que o design de um cartaz cinematográfico pode ser muito mais do que apenas uma peça gráfica, um item estético ou, em alguns casos, até uma obra de arte.

Todavia, é imprescindível um olhar crítico sobre esse meio comunicacional, lembrando que se ele contribui para o deleite do cidadão comum no âmbito do gosto e da fruição da arte, pode também alienar o sujeito que despreparado transita em locais ocupados pelo cartaz, meio de comunicação reconhecido como mecanismo de reprodução alienante muito utilizado pela indústria cultural. Recorremos então a Paulo Freire, quando nos propõe a reflexão sobre o tema da ação cultural e da conscientização. Nesta, o ponto de partida rumo à desalienação e à conscientização “deve ser a compreensão crítica dos seres humanos como existentes *no mundo e com o mundo*” (2011, p.107). Mais que isso, a desalienação pressupõe um sujeito de ação processual sobre si mesmo e sobre o mundo, processo no qual sendo paciente da comunicação visual, absorvendo a mensagem do cartaz cinematográfico, é fundamentalmente agente da construção da sua consciência sobre o mundo.

Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem essa objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo. (FREIRE, 2011, p.107)

É aqui que cabem alguns questionamentos quando tratamos da arte em seu relacionamento simultâneo com a produção da cultura geral, bem como no campo da produção da cultura escolar. A escola que temos no Brasil nos prepara para essa compreensão?

## 1. Considerações finais

Ao final deste estudo sobre os significados e processos de criação dos cartazes cinematográficos, foi possível entender um pouco mais sobre a importância dessas peças para a divulgação de um filme. Essa importância é tamanha que, desde os primeiros filmes produzidos, o cartaz é parte integrante do processo de sua produção. Não nos esqueçamos, porém, de que é um meio comunicacional e como tal deve ser abordado e investido de signos, significantes e significados, respaldados pela concepção humanista de respeito e responsabilidade em relação ao outro na construção cidadã da vida social e da cultura que lhe dá sustentação.

Com o passar dos anos, foi possível perceber uma evolução gradual da inserção de signos. Evolução que, coincidentemente ou não, acompanhou a evolução tecnológica que auxilia e hoje é imprescindível na criação de um cartaz cinematográfico. Contudo, essa imprescindibilidade que se estende para além da técnica impõe também reconhecer que “o domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história e dos valores-domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade” (FREIRE, 2011, p.108).

Antigamente, restritos a fotografias ou ilustrações, com processos praticamente artesanais de criação, os cartazes cinematográficos, em sua imensa maioria, possuíam apenas o objetivo de divulgar o filme por si só. Hoje, esses mesmos cartazes contam com uma gama quase infinita de

recursos tecnológicos para, além de divulgar um filme, transmitir um significado, uma mensagem, uma ambiguidade e muitas outras informações.

Então, a partir deste momento, simultaneamente a essa evolução na inserção de signos, percebeu-se uma mesma evolução gradual na cópia de conceitos, elementos gráficos e simbologias nas produções dos mais diferentes tipos de cartazes. Esse processo se inicia quando um artista cria uma comunicação inovadora em um cartaz e com isso consegue transmitir uma mensagem/significado de uma forma surpreendente e eficiente. E é nesse momento em que o artista, de forma involuntária, cria uma “receita”, uma fórmula de comunicação, que passa a ser constantemente reproduzida pelo próprio mercado cinematográfico. Esse processo de reprodução acontece inclusive dentro dos próprios filmes.

Tratou-se, nesta comunicação, dos aspectos comunicativos da fotografia impressa nos cartazes cinematográficos. Entretanto, sua aplicabilidade como ferramenta midiática extrapola o campo de entretenimento, contribuindo para otimizar o tempo na educação superior. De fato, ela pode mediar a aprendizagem como lugar de experimentação pedagógica, seja no chamado giro cultural como recomenda Gomez (2012) em blogs, portais, revistas e jornais veiculados pela internet, seja em cursos de Educação a Distância (EAD), otimizando o tempo de aprendizagem.

A partir de uma foto que tematize a realidade na qual estão inseridos os alunos de um curso da EAD, escolhida aleatoriamente ou produzida por um aluno, pode-se eleger situações geradoras em que os próprios alunos possam organizar um círculo de cultura, participando assim ativamente da construção de conteúdos curriculares que correspondam mais diretamente às suas expectativas. Frente às perspectivas dos estudos culturais e mediante a virtualização do ensino, há de se repensar a própria dinâmica das relações professor-aluno na EAD, tendo em vista a ampliação do número de alunos que poderá participar da nova dinâmica que tem na fotografia um importante meio mediador da aprendizagem.

## Referências

FREIRE, P. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES FILHO, J. *Gestalt do Objeto - Sistema de leitura visual da forma*. São

Paulo: Escrituras Editora, 2009.

GOMEZ, M.V.; *et al.* *Blog na docência universitária: uma perspectiva da pedagogia da virtualidade*. <https://pedagogiadavirtualidade.files.wordpress.com/.../blog-na-docc3aan.2012>.

MARSH, G.; NOURMAND, T. *Film Posters - Of the 30s, 50s, 60s - The Essential Movies of the Decade*. Londres: Evergreen, 2005.

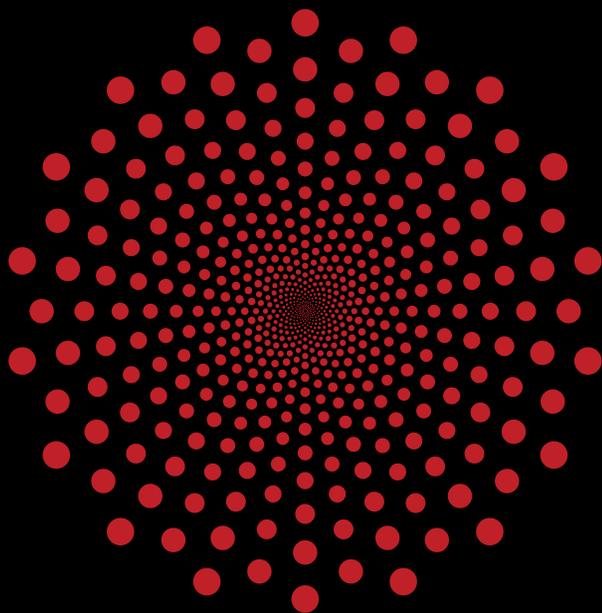
SANTAELLA, L. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SANTAELLA, L. *Estética de Platão a Peirce*. São Paulo: Experimento, 1994

SEVERINO, E.S. *Por trás dos cartazes cinematográficos*. São Paulo: Faculdade Belas Artes, 2013(Monografia de Especialização).

# Educação a distância: Contribuições para práticas cidadãs

Jaciara de Sá Carvalho  
Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação



## **Eixo temático** Educação, Arte e Linguagens

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma pesquisa motivada pelas desconfianças quanto à possibilidade de uma educação emancipadora ser desenvolvida pela modalidade a distância. Sob quais condições seria possível educar para a cidadania a distância? Cidadania é abordada como palavra-chave para a discussão de uma educação comprometida com a construção de uma sociedade de caráter planetário. Em busca de respostas, foi realizada uma investigação bibliográfica sobre o movimento Escola Cidadã; sobre conscientização, cidadania e Educação em Paulo Freire, teorias de Educação a Distância (EAD); além de entrevistas com especialistas na modalidade do Brasil, Portugal e Venezuela. A pesquisa é desenvolvida sob uma perspectiva teórico-filosófica *de e a partir* do educador Paulo Freire (1921-1997). Educar pela cidadania, trabalho coletivo, diálogo mediatizado pelo mundo, organização participativa e flexível do ensino (-aprendizagem), materiais de estudo coerentes e articulação com movimentos sociais em rede são alguns dos elementos mapeados até o momento como necessários para uma educação de caráter emancipatório a distância.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; Educação a distância; Cidadania; Emancipação; Educação cidadã

## Introdução

Este trabalho apresenta parte da pesquisa “Educação Cidadã a Distância: uma perspectiva para a modalidade a partir de Paulo Freire”, que vem sendo desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A investigação foi motivada pelas desconfianças quanto à capacidade da modalidade a distância promover uma educação de caráter emancipatório. Em geral, à EAD associa-se uma perspectiva bancária por várias razões. Entre elas, a preocupação excessiva em transmitir conteúdos que marcaram seu desenvolvimento.

A esse respeito, é possível encontrar no Censo EAD.BR de 2012<sup>1</sup> a informação de que, segundo 72% das instituições formadoras, os educandos participam de cursos a distância acessando “informações de diversas formas (textos, animações, etc.), apresentando o resultado da sua aprendizagem respondendo questões”. A modalidade tem sido adotada em muitos países como uma das estratégias de ampliação do acesso à educação, principalmente em nível superior, por meio de acelerada expansão. Neste contexto, ocuparia espaço privilegiado no discurso que atrela a educação ao desenvolvimento econômico, conferindo a esta “propriedades de salvação” (LIMA, 2012). Assim sendo, é grande o risco de diminuir sua amplitude, subordinando-a a funções restritas e de caráter utilitaristas contra seu potencial transformador.

No entanto, deve-se admitir que dificilmente a realização de processos educativos a distância deixará de existir. Pelo contrário, os números do INEP<sup>2</sup> apontam crescimento, ao menos na graduação. Entre 2011 e 2012, as graduações a distância aumentaram 12%, sendo a maioria constituída por licenciaturas (40%). Ou seja, a maioria dos graduados a distância poderá atuar essencialmente com formação humana. Vale ressaltar que muitos pesquisadores apontam que a tendência é de convergência entre as modalidades presencial e a distância. Mas “nós estamos atrasados, no campo popular, emancipatório, porque não conseguimos marcar nossa presença na Educação a Distância dentro de uma visão mais emancipatória”, constata Moacir Gadotti<sup>3</sup>.

Partindo do pressuposto de que a modalidade presencial enfrenta a mesma tendência de subordinação da Educação a fins instrumentais, a investigação não compactua com uma visão fatalista, nem determinista, de que não seria possível uma educação emancipadora no contexto

das sociedades capitalistas. E, assim, busca situar a chamada EAD em seu devido lugar, o da educação, buscando condições para contribuir com a conscientização (FREIRE, 1979) dos sujeitos por meio de processos educativos a distância.

Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne [...] É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 1979, p.22, grifo nosso)

Para esta investigação, tem-se como recorte o tema cidadania, tendo em vista a importância e reconhecimento do referencial freiriano para a formação cidadã em várias partes do mundo, tal como no movimento brasileiro Escola Cidadã (GADOTTI, 2010). A formação para a cidadania é, ainda, uma das finalidades da Educação, segundo a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB).

A pesquisa desenvolve-se sob a compreensão de que cidadania seria condição a ser permanentemente conquistada pelos sujeitos, por meio do desenvolvimento da consciência crítica, que implica reflexão-ação sobre a realidade para transformá-la em processos dialógicos e comprometidos com a construção de uma sociedade de caráter planetário, em oposição à ideia de sociedade global, destruidora do planeta e orientada pela competitividade entre as nações. Portanto, aborda-se a formação cidadã como um processo de conscientização com vistas a contribuir com a emancipação dos sujeitos e a construção de um “outro mundo possível”.

Dois foram os movimentos investigativos. Uma pesquisa bibliográfica sobre conscientização e cidadania em Freire, cidadania planetária, premissas para a educação em uma perspectiva freiriana, sobre o movimento Escola Cidadã (na educação básica de redes públicas), teorias de Educação a Distância, além de um mapeamento no Banco de Teses da Capes<sup>4</sup> sobre formação para a cidadania a distância. Depois, foram realizadas entrevistas gravadas em áudio, separadamente, com seis professores brasileiros e um de Portugal, além de uma entrevista por e-mail com uma professora da Venezuela. Sete deles possuem larga experiência e pesquisas acerca da modalidade a distância e dois sobre educação e tecnologias, todos de universidades públicas federais em seus países.

A revisão de teorias de EAD, em que se discute autonomia (de educandos e educadores), diálogo e estrutura a partir de uma leitura freireiana, sugere uma perspectiva socioconstrutivista crítica em rede para o desenvolvimento de formações a distância, comprometidas com o desenvolvimento da consciência crítica pelos sujeitos. Quando realizada pela Internet, a formação de redes e comunidades virtuais de ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2011) seria um “formato” adequado, mas deve-se respeitar cada contexto no qual o processo educativo seja desenvolvido, pois nem sempre são encontradas as condições necessárias.

O movimento de pesquisa partiu da seguinte questão: é possível educar para a cidadania a distância? Compreendeu-se que sim, tendo em vista que o mesmo seria possível na modalidade presencial. Seja presencial seja a distância, ao se tratar de educação, o importante seria levar em conta que são muitas, a exemplo dos adjetivos que Freire costumava empregar: bancária ou libertadora. Daí a existência de “Educação bancária” presencialmente e a distância, assim como emancipadora. Dependia mais do compromisso com o desvelamento da razão de ser das coisas, atrelada à ação transformadora do que a modalidade do processo de ensino-aprendizagem. Afinal, essa modalidade diz respeito à organização pedagógica capaz de atender aos sujeitos sem que precisem estar reunidos em um mesmo local e ao mesmo tempo.

Mas sob quais condições seria possível educar para a cidadania a distância? Esta foi a questão orientadora da pesquisa e, portanto, também feita aos entrevistados. Buscou-se nas experiências e no acúmulo dos especialistas – e assim dialogando com a realidade – caminhos e desafios para essa educação. A análise das entrevistas sugere alguns princípios e, por isso, adotou-se a expressão condições, pois esta palavra se refere às circunstâncias que determinam um fenômeno, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Houaiss.

## 1. Considerações finais

Freire, que também utilizava recursos tecnológicos para promover uma educação libertadora, defendia que se deve sempre perguntar a favor de quem/quê, contra quem/quê estão os discursos e ações. Nesse sentido, a investigação sugere até o momento algumas condições e aponta contra o quê elas diretamente se oporiam na realidade (ou parte?) da EAD.

Premissa maior é educar pela cidadania, contra a preocupação excessiva em transmitir conteúdos e avaliá-los que marcam formações a distância (a maioria?). Seria preciso oportunizar a vivência de valores e práticas democráticas, criar um contexto cidadão para a experiência educativa a distância. Daí que educar para a cidadania foi sendo substituída por *Educação Cidadã* no decorrer da investigação.

O trabalho coletivo apresenta-se como outra condição e se opõe à fragmentação profissional na EAD. Não se trata de todos fazerem tudo, mas de uma coletividade, na qual cada sujeito possa expressar os compromissos e valores compatíveis com a formação a ser desenvolvida. Pouco provável seria educar para a coletividade, para a construção de uma sociedade de caráter planetário, se os profissionais atuam como fragmentos. Exemplo gritante é a de “tutores” que não têm contato com os “docentes” – separação também criticada.

É essencial, portanto, o diálogo. Uma relação profissional pautada pela dialogicidade ressoa na atuação com os estudantes. Todos os entrevistados defenderam o diálogo, contra formações de caráter mais autoinstrucionais. Uma perspectiva freiriana exige um diálogo mediatizado pelo mundo, ou seja, educadores e educandos voltados para os “objetos cognoscíveis” mediatizadores da reflexão de ambos. Um diálogo que considera os saberes dos educandos, de modo a se explicitar a ciência contida neles e muitas vezes não percebida. Portanto, não se trata de diálogo para motivação dos estudos ou para esclarecer dúvidas, no sentido de homogeneizar os conhecimentos, mas de colocar sob tensão aquele desenvolvido no cotidiano dos estudantes e o sistematizado pelas ciências.

Considerar os saberes e a realidade dos sujeitos implica uma organização participativa e flexível do ensino (aprendizagem) a distância, contrária a desenhos rigorosos, centralizados e fechados à participação e à autonomia dos participantes, principalmente dos educadores que atuam diretamente com estudantes. Como educar para a autonomia sem vivenciá-la?

Materiais de estudo coerentes são outra condição, que se opõe à suposta neutralidade que parece estar contida no processo de definição e produção do que será estudado pelos estudantes. Na pesquisa, são problematizados tanto os valores e visão de mundo contidos nos materiais quanto limites e possibilidades dos chamados Recursos Educacionais Abertos (REA).

Por fim, uma Educação cidadã não pode ser desenvolvida centrada em si mesma, sem diálogo com o entorno. Reconfigurada para a modalidade a distância, onde o entorno pode ser múltiplos, a “intervenção social” dos educandos, como se referiu um entrevistado, poderia ser realizada por meio da articulação com movimentos sociais em rede. Seria uma forma de ativamente envolver os sujeitos da EAD em projetos coletivos, oportunizando outras experiências democráticas e de desenvolvimento da consciência crítica acerca de temas/objetos em estudo durante o curso. Uma forma de oportunizar o engajamento em lutas por transformação. A articulação também admite os coletivos como produtores de saberes não reconhecidos pelas instituições de ensino, geralmente apenas objeto de pesquisa. A pesquisa, assim, pretende contribuir com uma visão emancipadora para a modalidade a distância. E tenta fazê-lo destacando a atualidade e a relevância de pressupostos freirianos para contextos de ensino-aprendizagem mediados por tecnologias. Por meio de algumas condições, defende que é possível uma educação cidadã a distância. É urgente que um número cada vez maior de educadores comprometido com essa perspectiva se aproprie da modalidade para fazer frente à tendência instrumental de educação, que não se restringe a ela.

[1] ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância. *Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012*. Curitiba: Ibpex, 2013, p. 106.

[2] INEP. *Censo da Educação Superior 2012*. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6Ahj/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6Ahj/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado)>. Acesso em: 28/ago/2014

[3] Moacir Gadotti é orientador desta tese de doutorado, a ser defendida em 2015, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a linha da Filosofia da Educação. Seu comentário foi realizado em um dos diálogos de orientação desta pesquisa, em 10 de maio de 2013, na sede do Instituto Paulo Freire (Brasil).

[4] Serviço disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) para facilitar “o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país”. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 05/jun/2014.

## Referências

CARVALHO, J.D.S. *Redes e comunidades: ensino-aprendizagem pela Internet*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. Disponível em:

<<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/123456789/97#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 16 set. 2012.

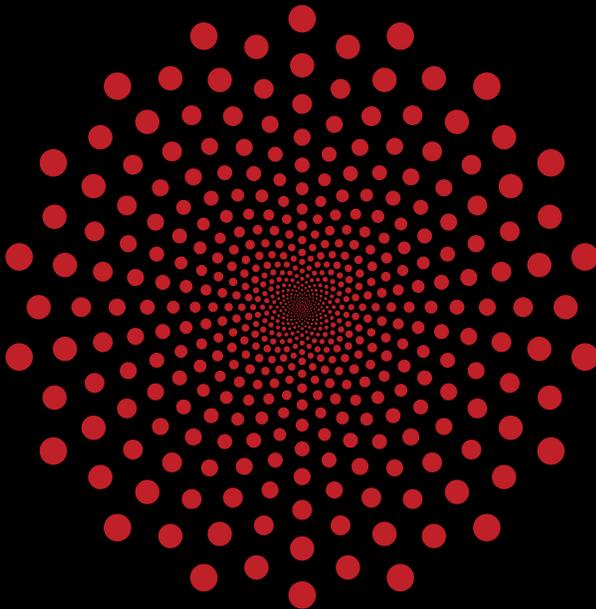
FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez, 1979.

GADOTTI, M. *Escola cidadã*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, L.C. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez, 2012. v. 41. (Coleção questões da nossa época).

# Mudanças dialógicas na sala de aula: Reais ou virtuais?

Juliana Benda  
Universidade Nove de Julho/Progepe



**Eixo temático:** Educação, Arte e Linguagens

**Resumo:** O presente trabalho visa trazer à reflexão a influência que as novas mídias digitais estão introduzindo ao ambiente escolar. O pensamento freiriano é a base teórica da discussão. A metodologia é empírica e bibliográfica. A hipótese é a de que a escola tradicional não está acompanhando o desenvolvimento das novas linguagens midiáticas. As redes sociais não são tão influenciadas tanto no plano simbólico, da dominação ideológica dos detentores das grandes mídias, quanto na linguagem acadêmica, já que os jovens se comunicam com mais liberdade nas redes sociais do que nas instituições escolares e em outros meios. Sendo, portanto, mais atrativas na sala de aula as ideias que os jovens trocam entre si através das redes sociais do que os conteúdos escolares.

**Palavras-chave:** Redes sociais; Linguagens midiáticas; Plano simbólico

## Introdução

Partindo do referencial teórico de Paulo Freire, o perfil do professor deve ser aquele de mediador do conhecimento que aos poucos vai sendo construído e compartilhado nas salas de aula por meio de um diálogo fecundo, em que os papéis de professor e aluno são intercambiáveis, constituindo neste processo o método dialógico. De fato, o método dialógico tem por premissa o diálogo entre professores e alunos, constituindo-se como meio de construção do conhecimento. Para a prática desse método, o professor deve, antes de tudo, desenvolver sua sensibilidade estética em atitude de abertura para a diferença de outros saberes. Para que isso ocorra, o professor assume uma postura que tem por fundamento a política e por referência a arte: "(...) Assim, a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético (...)" (SHOR; FREIRE, 1986, p.146).

Como se sabe, a educação libertadora defendida por Paulo Freire tem como propósito iluminar a realidade em que vivemos, seja ela do camponês, do operário ou ainda a do próprio professor. Também envolve o compartilhamento de ideias, por intermédio da troca de experiências ou palavras entre o professor e os alunos mediatizados pelo mundo. Com as transformações que o mundo atual reconhece como um processo de conquistas de alta tecnologia digital, esse diálogo primordial da proposta freiriana foi potencializado pelo recurso da informática e das redes sociais, beneficiando inúmeros brasileiros pelo uso das tecnologias digitais.

Logo, estamos em um momento de desenvolvimento da linguagem, baseada na cibercultura – "(...) em sentido estrito, temos o prefixo 'ciber' (de cibernética) + 'cultura' (sistema de ideias, conhecimentos, técnicas e artefatos, de padrões de comportamento e atitudes que caracteriza uma determinada sociedade) (...)" (revista *Pátio*, nº 67) – em que provavelmente Paulo Freire saberia utilizar de uma maneira mais enriquecedora para as práticas pedagógicas, pois o debate virtual se dá sem a necessidade da presença física dos atores, não há um enfrentamento de corpos e, sim, de ideias. Assim, o conhecimento é construído democraticamente. Vive-se um momento em que a troca de informações e de opiniões da sociedade se faz a cada momento ou em segundos altamente enriquecedores e chega a dar status social para quem é "curtido" dentro das redes

sociais. Não se faz mais necessário um diálogo tête-à-tête, esse diálogo pode ser realizado entre pessoas que nunca se viram pessoalmente.

A escola tradicional ainda não se adaptou a essas mudanças de comportamento que estão presentes na sociedade atual. O uso das tecnologias por parte dos professores e alunos se dá basicamente para as pesquisas nos sites de busca, para realização de trabalhos escolares, ou através de alguns blogs que professores disponibilizam para seus alunos.

## 1. Discussão

Na abordagem de Paulo Freire, a linguagem tem um potencial democratizante, mas na atual conjuntura constitui-se como um problema ideológico, que tem a ver com as classes sociais, com a identidade e o poder destas. Como conseqüência, a linguagem padrão ocidentalizada é a que é utilizada nas salas de aula, e está mais relacionada aos conceitos acadêmicos que respondem mais aos interesses da classe dominante do que à realidade concreta que os alunos enfrentam todos os dias.

Logo, as aulas expositivas não despertam o interesse que a linguagem virtual provoca nos alunos. O padrão ideológico dos grupos dominantes ainda não consegue penetrar nas redes sociais ou ainda não se adaptou às redes sociais, nas quais os indivíduos sentem-se mais à vontade e livres para opinar. Sabem que não estão sendo avaliados por sua linguagem, mas por suas atitudes e isso é muito mais relevante no contexto juvenil.

Na minha prática pedagógica em sala de aula, observo que os alunos citam os *analfabytes*, as pessoas analfabetas em tecnologias digitais. Isso causa mais constrangimento a eles do que o analfabetismo funcional. Já que nas redes sociais a linguagem é criada e recriada constantemente, e por que não dizer que o conhecimento assim também é criado e recriado? Sem a interferência da linguagem e ideologia das classes dominantes existe maior possibilidade de liberdade de criação e inserção social do que aquele do método pedagógico tradicional.

Os conteúdos curriculares utilizados em sala de aula seguem os parâmetros de transferência de conteúdos, denominados por Paulo Freire de Educação Bancária, e hoje os jovens já conseguem fazer a crítica dessa situação desconfortável e ineficiente, pois conectados nas redes recebem em segundos muito mais informações, assim não se interessam mais por ficarem sentados horas ouvindo a exposição de um professor. Instigados

pela agilidade das interações midiáticas, eles querem interagir e, na maioria das vezes, essa interação lhes é negada por professores que seguem a metodologia tradicional e autoritária dentro da sala de aula.

Ira Shor em diálogo com Paulo Freire critica a transferência de informação na sala de aula:

Toda essa atividade educacional do programa oficial não tem falado a linguagem deles, nem desenvolvido seu desejo crítico, nem se relacionado com os temas profundamente enraizados em suas vidas. [...] Seus temas, seus assuntos do dia-a-dia são sexo, vida familiar, dinheiro, trabalho, comida, esportes, crescimento, música, drogas, segurança nas ruas, nos carros, etc. Eles já sabem que a escola, aquele lugar onde se supõe que a aprendizagem ocorra, pouco tem a dizer sobre as coisas que mais lhe interessam. E aquilo que a escola diz não é dito na linguagem que eles usam. (SHOR; FREIRE, 1986, p.112)

É comum nas salas de aula em que leciono os alunos ficarem presos aos seus celulares, e estarem muito mais atentos a eles do que à minha explicação conteudista, afinal por mais que eu tente utilizar uma linguagem menos formal, sei que ela não consegue ser mais atrativa que a informalidade existente entre os jovens estudantes em seus diálogos virtuais. Afinal, os conteúdos curriculares são formatados e estão tão distanciados da realidade dos alunos que não despertam o interesse.

## 2. Considerações finais

Se pensarmos no conhecimento que advém do uso da cibercultura, este é imenso e, dependendo da maneira como é utilizado, pode, sim, ser transformador da realidade. Cito como exemplo as manifestações populares que ocorreram em todo o Brasil em junho de 2013 e que foram marcadas através das redes sociais. As revoltas dos jovens foram discutidas no ambiente virtual e a partir dessa insatisfação coletiva grupos se organizaram e realizaram manifestações populares. Através delas, o poder público teve a consciência de como essa ferramenta virtual pode interferir no processo dialógico democrático, de maneira inédita na história de qualquer país.

A relação entre a arte, mídia, educação e linguagens abordando a cidadania, a ética e estética está presente em todo o processo dialógico do

conhecimento, as pessoas tendo consciência disso ou não. Afinal, somos seres sociais, somos seres comunicativos e nos criamos e recriamos através das relações que estabelecemos com outras pessoas. O conhecimento envolve a educação, assim como a educação não existiria se não houvesse conhecimento a ser construído, porém a forma de socialização desse conhecimento pode ser diversa.

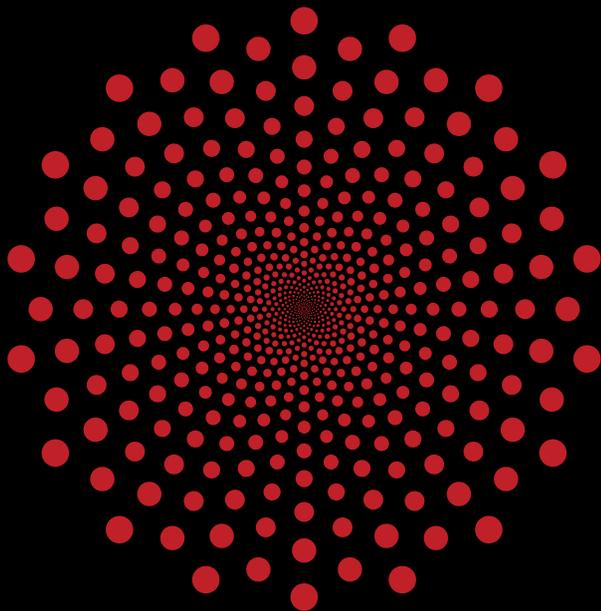
Há a arte de encantar no discurso pedagógico, e a arte de deixá-lo enfadonho. A maneira como a linguagem entre professor e aluno é estabelecida é importante para a construção conjunta do conhecimento. A mídia transmite o conhecimento através das mais diversas linguagens, principalmente artísticas através das imagens e símbolos, e devido a isso é muito mais atrativa. Mas devemos refletir sobre a forma como a educação se dá através das redes midiáticas, se elas têm uma preocupação ética com os conteúdos que são trabalhados, preocupação essa que os profissionais da educação possuem, e que tipo de cidadania está sendo desenvolvida nesse processo. Se uma cidadania ativa ou passiva.

## Referências

- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- REVISTA PÁTIO nº 67. Agosto/2013. "A cibercultura na educação". Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/9258/a-cibercultura-na-educacao.aspx> Acesso em 14/09/14
- SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

# O ressurgimento da contracultura do Recife no ciberespaço

Rafael Malvar Ribas  
Universidade Presbiteriana Mackenzie



## **Eixo temático:** Educação, Arte e Linguagens

**Resumo:** Com a ascendente democratização da internet às diversas regiões e camadas da população, o acesso aos diferentes movimentos culturais menos canonizados pelas mídias passou não só a ser possível, mas a ser de fato realizado, lembrado, estudado e aclamado. É o caso do movimento contracultural Recife da década de 1970, denominado *Udigrudi*. Advindo de diferentes artes, como música, teatro, cinema, artes plásticas e literatura, o movimento, ainda que não tenha tomado dimensão nacional na época, atingiu considerável notoriedade local. Artistas se reuniam em torno de debates e produções, com destaque à casa *AbraKadabra*, fundada pelos artistas Lula Côrtes e Kátia Mesel. Ali foram criados discos que, em parceria com o selo *Rozemblit*, trouxeram à tona a potência produtiva da contracultura de Recife, em sua maior parte com tiragens pequenas. Por décadas esses discos permaneceram ocultos em nossa história cultural até que, com a ascensão da internet, o ciberespaço possibilitou o seu reaparecimento, através de sites e blogs que tinham como objetivo resgatar e difundir discos raros. Essa difusão se deu de tal forma que muitos desses discos estão sendo relançados atualmente por selos estrangeiros, onde os originais são disputados por colecionadores do mundo todo.

**Palavras-chave:** Contracultura; Udigrudi; Ciberespaço

## Introdução

É evidente que em um país de dimensões continentais como o Brasil se tenha diversas manifestações culturais locais que se diferem e se interseccionam. Como exemplo clássico, podemos citar o tropicalismo, que trouxe características externas somando-se às locais, em um hibridismo artístico que levou ao seu cânone, tanto pela mídia como pela academia como nossa representação da contracultura. Entretanto, tivemos outros movimentos, que embora não tenham sido enaltecidos ao mesmo nível, possuem expressivo valor histórico e cultural à nossa memória. É o caso do movimento contracultural recifense da década de 1970, denominado *Udigrudi*.

Entendemos como contraculturais movimentos que possuem uma essência não autoritária, afirmada pelo poder individual de decisão em prol dos ditames sociais impostos, enfatizando a liberdade individual. “As contraculturas são movimentos de vanguarda transgressivos. O apego contracultural à mudança e à experimentação inevitavelmente leva à ampliação dos limites da estética e das visões aceitas” (GOFFMAN; JOY, 2007, p.54). O caráter contracultural do movimento *Udigrudi* era evidente tanto no comportamento excêntrico dos artistas, modos de vida, de se vestir, como na elaboração de suas obras, contrariando e questionando os padrões sociais.

O movimento *Udigrudi* surgiu da intersecção de diferentes artes, como música, teatro, cinema, artes plásticas e literatura. Como cita Luna “a rapaziada do *Udigrudi* se reunia para conversar sobre cinema, literatura, poesia, música, pintura e outras artes, inventando uma cena pop, com linguagem múltipla e transitória de mudanças constantes e singulares” (LUNA, 2010, p.21). Assim surgiu em Recife, no início dos anos 1970, uma cena contracultural que bateu de frente tanto com a moral vigente, como com a ditadura militar. Vale lembrar que nessa época estava em pleno vigor o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que detinha o poder de censura sob qualquer criação artística.

Todavia, se o movimento tinha como essência produções artísticas diversas, foi na música que se deu sua maior expressão, e que propiciou o atual retorno da valorização do movimento no ciberespaço por meio de sites e blogs o conhecimento das produções desses artistas pelo público em geral. É fundamental o papel da internet para a difusão desses artistas,

que de 15 anos para cá passaram a ser conhecidos e valorizados não apenas no Brasil como no exterior.

## 1. O movimento Udigrudi

No início da década de 1970, um conjunto de artistas de Recife passou a se reunir em torno de discussões e criações artísticas. Questionando a moralidade da época, esses artistas se enquadravam em uma manifestação cultural marginal, de certa forma importada de uma cultura em ascensão no primeiro mundo, *underground*. Com clara associação a esse termo, críticos e jornalistas passaram a chamar o grupo de artistas de *Udigrudi*.

O movimento possuía ao mesmo tempo aspectos importados de uma contracultura de primeiro mundo, como do movimento hippie, e aspectos que valorizavam o regionalismo local, especialmente na forma de se compor. Misturavam-se de guitarras a sanfonas, de batatas a chapéus, em um processo que vai ao encontro do conceito de hibridismo cultural de Canclini: “Processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos ou práticas” (CANCLINI, 2011, p.19).

Dessa forma, o *Udigrudi* apresentava um hibridismo contracultural, sobretudo para atingir a moral vigente. Exemplo claro foi a banda Ave Sangria, os integrantes chegaram a entrar no palco vestidos de mulher, tiveram a música *Seu Waldir* censurada por ser considerada um atentado à moral. Outro artista que scandalizou e teve problemas com a censura foi Flaviola, no *I Parto de Música Livre do Nordeste*, em 1973.

O principal local de reunião e criação desses artistas foi a casa Abrakadabra, fundada pelo casal de artistas Lula Côrtes e Kátia Mesel. Ali foram gravados discos que, em parceria com a gravadora Rozemblit, foram lançados em tiragens pequenas. Podem-se citar o Long Play (LP) *Satwa*, de Lula Cortês (1972); o LP *No sub reino dos metazoários*, de Marconi Notaro (1973); o LP *Paibirú: O caminho da montanha do sol*, de Lula Côrtes e Zé Ramalho (1975); e o LP *Flaviola e o Bando do sol* (1976). Além dos discos gravados de forma independente pelo movimento, havia outras bandas e artistas lançando seus discos por gravadoras maiores, como Alceu Valença e Geraldo Azevedo (1972), pela Copacabana, e o grupo Ave Sangria, pela Continental (1974). Podemos ainda citar ainda como parte do movimento a banda Aratanha Azul e o músico Zé da Flauta.

Praticamente, todos esses discos tiveram uma tiragem pequena e, como consequência, se tornaram raros e desconhecidos do grande público. Entretanto, a internet e ciberespaço possibilitaram a revivência dessas produções. Lévy remete o ciberespaço ao “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos... na medida em que transmitem informações” (LÉVY, 2009, p.92). Nesse sentido, no início dos anos 2000 tornou-se comum blogs independentes que tinham como objetivo resgatar discos raros de nossa história. A facilidade com que sites de hospedagem permitem a obtenção de *downloads* fez com que rapidamente esses discos fossem difundidos. Muitos músicos, pesquisadores ou simples apreciadores de boa música passaram a ter acesso e ao mesmo tempo divulgá-los, tanto pessoalmente como pelas redes sociais, como o Orkut e posteriormente o Facebook. Segundo Lévy (2009), essas tecnologias intelectuais aumentam o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos.

Dessa forma, paralelamente à proliferação do movimento no ciberespaço, surge uma cibercultura de apreciadores de discos e manifestações artísticas que haviam sido ocultadas em nossa memória cultural. Bergmann coloca a cibercultura como “um conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento da internet como um meio de comunicação” (BERGMANN, 2007, p.5). Assim, percebe-se uma demanda espontânea que busca e valoriza o movimento *Udigrudi* como um ícone de nossa história cultural, surgindo assim comunidades virtuais que permitem o diálogo e a troca de informações e materiais.

Ao mesmo tempo, um colecionador de discos austríaco chamado Hans Pokora, aficionado por discos raros do mundo todo, passou a lançar uma série de livros com discos que, além de raros, tinham qualidade. Esses livros, que também passaram a ser divulgados na internet, viraram referência para colecionadores do mundo todo, e neles apareceram os LPs de Marconi Notaro e Lula Côrtes. Além de despertar a curiosidade para que as pessoas passassem a procurar por esses discos na internet, os discos originais passaram a ser disputados com alto valor comercial em sites de venda de discos, fato que levou gravadoras estrangeiras a fazerem reedições de todos eles atualmente em vinil. Mesmo as reedições possuem um alto valor de mercado, pois foram relançadas em tiragens limitadas.

É relevante salientar que o ciberespaço e a cibercultura estão em harmonia com as novas práticas da educação, não como uma oposição às tradicionais, mas de forma paralela e complementar. Esta se faz não só com a possibilidade de cursos formais de Educação a Distância (EAD), mas também informalmente, com a oportunidade de aquisição de conteúdos diversos por mera ânsia de conhecimento. Assim, o *Udigrudi*, que há décadas permaneceu à margem de nossa história (contra)cultural, passou a ser valorizado e reconhecido. A internet possibilitou o acesso a conteúdos que não estavam disponíveis em meios acadêmicos, tornando-se, ainda, em importante base de pesquisa. Dessa forma, os conteúdos publicados no ciberespaço referentes ao movimento *Udigrudi* passaram ser importante fonte de pesquisas acadêmicas, especialmente pela ausência de publicações científicas a seu respeito.

## 2. Considerações finais

O movimento contracultural na música brasileira foi desde sempre muito associado à Tropicália. Este foi sem dúvida, além de pioneiro, de suma importância para nossa cultura, todavia não foi o único. A internet e o ciberespaço possibilitaram uma visibilidade a diferentes movimentos artísticos antes esquecidos ou ocultados pela mídia. O acesso cada vez mais universal à internet permite uma demanda democrática, no sentido de que é o usuário que vai atrás do que lhe interessa.

É neste sentido que percebemos o alto interesse que havia por apreciadores de música aos artistas que fizeram parte do *Udigrudi*. A difusão espontânea desses artistas e seus discos foi notável, tendo em vista o número de sites e blogs em que eles passaram a aparecer. Assim, podemos associar o reaparecimento desses discos, tal como seus relançamentos diretamente ao ciberespaço e à cibercultura. Entretanto, percebe-se que na academia esse movimento ainda é pouco estudado, oportunizando aos pesquisadores de artes, história e cultura ajudarem a escrever essa história.

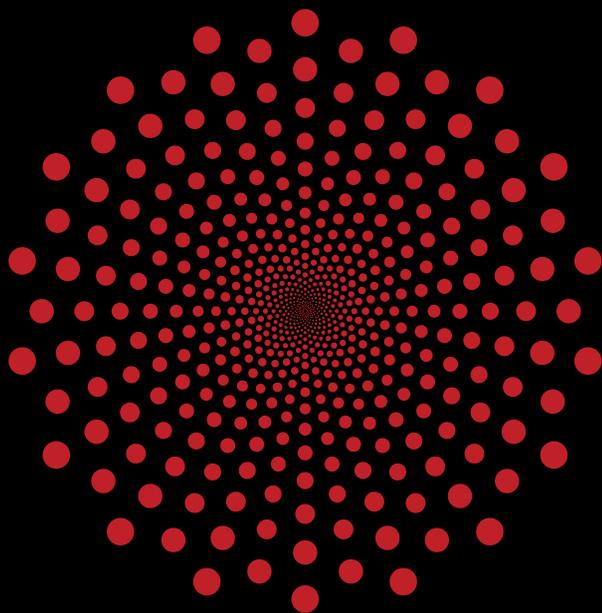
## Referências Bibliográficas

BERGMANN, H.M.B. *Ciberespaço e cibercultura: novos cenários para a sociedade, a escola e o ensino de geografia*. Revista Ibero-Americana de Educacion. OEI. N.43/7, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/>

- jano/1612Bergmann.pdf>. Acesso em: 21/09/2014.
- CANCLINI, N.G. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2011.
- DUNN, C. *Brutalidade jardim*. São Paulo: UNESP, 2009.
- GOFFMAN, K.; JOY, D. *Contracultura através dos tempos: do mito de Prometeu à cultura digital*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.
- LEVI, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LUNA, J.C.O. *O Udigrudi da pernambucalia: história e música do Recife (1968-1976)*. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife.
- OLIVEIRA, G.M.C. *Pelo vale do cristal: Udigrudi e a contracultura em Recife (1972 - 1976)*. 2011. Monografia (graduação em História). Universidade de Brasília. Brasília.

# O uso da webrádio na sala de aula: Perspectivas didático- pedagógicas em arte audiovisuais

Ricardo Stefanelli  
Universidade Nove de Julho/PPGE



## **Eixo Temático:** Educação, Arte e Linguagens

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma modalidade prática de web radio, a partir das experiências desenvolvidas na disciplina de Artes Audiovisuais do Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo Campus Sertãozinho. A questão inicial é: como se pode utilizar a tecnologia do streaming para elaborar uma programação da web radio em sala de aula? Nossa proposta é de contribuir com as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas nessa disciplina, identificando, na matriz curricular do ensino médio, quais outras possíveis produções de textos podem ser aproveitadas para escrita de roteiro e gravação da rádio, incluindo outras disciplinas; desenvolver critérios pedagógicos adequados para realizar programas de gêneros; conhecer os procedimentos didático-metodológicos que melhor se adéquam ao apoio e recursos didáticos interdisciplinares e identificá-los. Nesta proposta escolar, a pedagogia da virtualidade favorece assumir a responsabilidade e a confiança recíproca, no que diz respeito às coautorias de produções entre educadores e educandos. A linguagem da web radio pode proporcionar na sala de aula, a aprendizagem de novos conhecimentos culturais, reconstruindo a identidade midiática através da aprendizagem cooperativa e combatendo a discriminação social.

**Palavras-chave:** Web radio; Artes audiovisuais; Pedagogia da virtualidade; Educação escolar

## Introdução

A prática da cultura virtual é um dos campos mais recentes de pesquisas nos ambientes escolares. Professores, gestores e alunos procuram aperfeiçoar as atividades pedagógicas realizadas em diferentes universidades, escolas do ensino fundamental estadual, municipal e particular, baseando-se em trabalhos de educadores consagrados.

Freire (1996) já vislumbrava que em um futuro próximo, a escola aproveitaria formas, meios e locais diferentes para ampliar os conhecimentos dos estudantes. Atualmente, as comunidades virtuais e em especial a web radio fazem parte dessa renovação didático-pedagógica ao identificar a modalidade curricular da pedagogia da virtualidade (GOMEZ, 2005).

De acordo com Gomez (cf. 2005), nos princípios básicos da pedagogia da virtualidade estão a reflexão e o revisitar do conhecimento velho para se criar um conhecimento novo nas próprias práticas.

Com o propósito de reflexão curricular utilizando a web, Pocher (1982) salienta que grandes transformações pedagógicas podem ocorrer a partir das artes. As novas linguagens artísticas, incluindo os audiovisuais, podem auxiliar os estudantes a aprender o novo, incorporando um valor estético e conferindo aos educandos domínios nos códigos da linguagem e suas tecnologias para um propósito de renovar estratégias pedagógicas na rede de computadores. O diferencial do trabalho com audiovisual é que há uma grande aceitação entre os jovens e há também facilidade na troca de informações não formais em seus ambientes escolares virtuais.

Pocher considera que a aculturação da estética nos trabalhos desenvolvidos em audiovisual, tanto no campo estético como em muitos outros meios de massa (TV, cinema, rádio), proporciona um notável ponto de partida para iniciação cultural dos alunos (POCHER, 1982, p.191-92).

Os novos currículos na educação escolar podem aproveitar e inserir, nas metodologias de aprendizagem em Artes, conteúdos específicos a partir da colaboração e da pesquisa na educação com suas tecnologias – TICs, como professores e seus projetos sociais na web e alunos de maneira cooperativa mostrando suas práticas autodidáticas.

O emprego das novas tecnologias em áudios e vídeos soube aproveitar muito bem o aumento da conectividade da internet, conquistando com as novas tecnologias sonoras – MP4, celulares, iPod e iPad –, além

dos visuais websites, como o YouTube ou o Vimeo, que proliferaram em inúmeros equipamentos que se tornaram parte da vida dos jovens e adultos de hoje divulgando novos estilos de audiovisuais.

O livro de Marciel Consan; *Como usar a rádio na sala de aula* (2010), contribuiu para desenvolver experiências didático-pedagógicas para a disciplina de audiovisual, fazendo com que o professor deixasse de ser apenas um enciclopedista, isto é aquele que prescreve o conhecimento e tudo sabe, tornando o aluno mais responsável pela própria aprendizagem, quando desenvolve em grupo o trabalho da web radio.

Outros livros muito úteis em meu trabalho foram elaborados por Marcos Napolitano: *Como usar a Televisão em sala de aula* (2008) e *Como usar o Cinema em sala de aula*. A ideia de trabalhar com vídeos em sala de aula pode ser uma tentativa de os professores transformarem experiências pedagógicas aliadas aos conhecimentos de linguagens artísticas.

O desenvolvimento da web radio na sala de aula busca aproveitar as novas perspectivas pedagógicas da virtualidade, que aponta para um avanço educacional. Alguns conteúdos curriculares, transmitidos de maneira analógica na rádio ou através de vídeo na web, estão sendo aos poucos substituídos com a tecnologia *streaming*. Podemos também transmitir, agora, através da rede de computadores para um número maior de pessoas, de maneira mais rápida e fácil.

O desenvolvimento da rádio na web estabelece uma definição quanto à emissão radiofônica, pois já não se realiza através de transmissão hertziana e, sim, através de banda larga na Internet com tecnologia *streaming*.

O conceito *streaming* se originou do termo *stream*, que significa pacotes compactados. Os armazenamentos de áudio e vídeo não são mais transmitidos utilizando *downloads*. Não há mais necessidade de se armazenar no espaço rígido do HD do computador, uma vez que se armazena de maneira compactada por um sistema de buferização na rede. *Buffer* é o nome dado aos arquivos temporários (caches) que serão movidos de um lugar para outro na de redes de computadores.

Em sua maioria, o *buffer* – caches temporários – existe em tipos de softwares utilizados para transmitir e gerenciar dados entre computadores: Windows Media Player, da Microsoft (WMA, WMV); Real One Player (REAL) Quick Time, da Apple (MOV).

Para se gerar o *streaming* há a necessidade de se ter um protocolo de transporte denominado Protocolo de Comunicação da Internet (TCP/IP),

que fornece três procedimentos básicos de transmissão: 1) Cliente – os computadores dos usuários que recebem as transmissões; 2) Servidor – o computador servidor que possui grande capacidade de gerar alta velocidade de internet e que gerencia a transmissão ao vivo ou AUTO-DJ; 3) e o Transmissor – o computador com entradas áudio e vídeo digital que transmite para o servidor e repassa para o cliente.

Com o uso desta tecnologia *streaming* em arte audiovisual, tanto o vídeo quanto a rádio tornam-se campos de pesquisas importantes para as práticas curriculares no ambiente escolar.

Na proposta de educação em artes audiovisuais, Stefanelli (2010) adéqua essa nova tecnologia à aprendizagem cooperativa que incute o espírito de cooperação democrática e dialógica para comunidades de aprendizagem.

Essa prática didática transforma a rádio na web um potencial interativo, e está favorecendo o surgimento de novos textos on-line e plataformas audiovisuais junto aos meios de comunicação em qualquer meio escolar.

## 1. Debate do uso da web radio em sala de aula

Um primeiro ponto que me levou a pesquisar Arte Audiovisual foi a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio – PCNEM, proposta regulamentada em 1998.

A Arte Audiovisual surgiu com a adaptação da proposta curricular para o Ensino Médio. A Portaria nº 31/2000 da SEMTEC propôs a reformulação da proposta curricular introduzindo o princípio da interdisciplinaridade para o Ensino Médio, com a inserção da disciplina-projeto, que buscava nortear todas as disciplinas do núcleo comum.

Desde 2003, a disciplina-projeto tem buscado desenvolver um trabalho de aculturação estética audiovisual e particularmente vivências práticas em sala de aula, tais como:

- a) Comunicação radiofônica produzida por via web radio;
- b) Produções de vídeos em quatro estilos: televisivo, cinematográfico, publicitário e documentário.

Referente o uso da web radio em sala de aula, temos experiências significativas e interessantes nos intervalos escolares, que devem ser apreciadas e adaptadas de acordo com a realidade de cada ambiente de

cada escola. Outro fator de observação que se deve levar em consideração é que a maioria de professores não é formada para utilizar o sistema *streaming* como ferramenta em sala de aula.

Desde o início de 2009, vem sendo desenvolvido no IFSP-campus Sertãozinho, o projeto da construção de uma rádio na web. O nosso objetivo foi o de criar espaços de aprendizagem que não estivessem restritos aos limites físicos da sala de aula. Dessa maneira, conseguimos ampliar a participação dos alunos no contexto escolar, para descreverem os roteiros da estética artísticas radiofônicas virtuais que pretendem realizar, expor histórias de artistas musicais, além de narrarem dicas de moda, beleza, noticiários, comerciais, vinhetas, programas de comédias, entrevistas e outros programas variados.

As experiências vivenciadas na web radio em sala de aula deram origem a uma programação escolar que é transmitida on-line pelos alunos, pelo site do IFSP-campus Sertãozinho em <http://www.radiofederaleducativafm.com>.

Ao vivenciar as práticas pedagógicas virtuais que se referem à relação entre comunicação e educação, constatei que existe uma gama de possibilidade para investigar o uso de web radio nos modelos didático-pedagógicos que sustentam essas propostas para futuras pesquisas:

1. Realizar um levantamento bibliográfico de uso de web radio em cursos de educação fundamental.

2. Identificar as particularidades de propostas pedagógicas com uso de web radio no ensino médio, que procura atender projetos culturais.

3. Desenvolver critérios pedagógicos adequados à realidade social, inseridos em círculo de cultura baseada em programas de gêneros:

- a) educativo-cultural (temas diversos)

- b) informativo (debates, entrevistas, crônicas)

- c) prestação de serviços (spot – comercial, orientação vocacional)

4. Analisar a diversidades de produções de textos para a escrita de roteiro e gravação em programas educativos para melhora da expressão oral e capacidade de elaboração de design gráfico de navegação.

5. Conhecer os procedimentos didático-metodológicos que melhor se adéquam ao apoio e recursos didáticos interdisciplinares (microfone, softwares, mesa de som, amplificadores computadores).

6. Identificar a matriz curricular do ensino médio na web radio, que abrange a geopolítica e condições pedagógicas dos educandos e educador.

## 2. Proposta de debate

Existe a probabilidade de as escolas públicas e particulares do ensino médio fornecerem a escolaridade formal em arte audiovisual em sala de aula usando a tecnologia streaming? Essa questão inicial abre outras:

- Qual é importância da web radio nas práticas escolares em sala de aula?
- Como utilizar a pedagogia da virtualidade na web radio em sala de aula?
- É possível a web radio para desenvolver a aprendizagem nos ambientes escolares?

## 3. Considerações finais

Acredito que esse método de ensino utilizando a web radio contempla uma proposta da linha de pesquisa e seus processos de ensino e de aprendizagem em diferentes contextos, o que permitirá ser um modelo de conhecimento para qualquer área de ensino. Nossa proposta é a de criar um modelo de rádio na web em sala de aula, para que o aluno conheça diferentes gêneros musicais e modos de interação, ao mesmo tempo que reconhece sua identidade cultural e a de toda a comunidade escolar.

No caso do trabalho com a web radio, desenvolvida no IFSP-Sertãozinho, também se percebeu a consequente interação do grupo e o interesse em pesquisar os projetos escolhidos por meio da leitura, da escrita e da locução dos estudantes. As práticas pedagógicas radiofônicas desenvolvidas em ambiente de solidariedade e de maneira colaborativa pelos grupos possibilitaram a aprendizagem mais significativa e uma identidade cultural na comunidade escolar.

## Referências bibliográficas

AVILA, R.N.P. *Streaming: aprenda a criar e instalar sua rádio ou TV na internet*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

CONSANI, M. *Como usar o rádio na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire*. Paz e Terra, 1996.

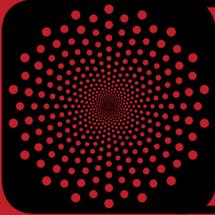
GOMEZ, M.V. *Educación en red. Uma visión emancipadora para la formación*. México: EDGVIRTUAL, 2005.

NAPOLITANO, M. *Como usar a televisão em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008

\_\_\_\_\_. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

PORCHER, L. *Educação artística – luxo ou necessidade?* 4ª. Ed. São Paulo: SUMMUS, 1982.

STEFANELLI, R. *Artes audiovisuais: Estratégia cooperativa na modalidade Educação Jovem e Adulto - EJA*. Mídia Cidadã: Pato Branco. 2010, v.1, p.1-7, 2010.



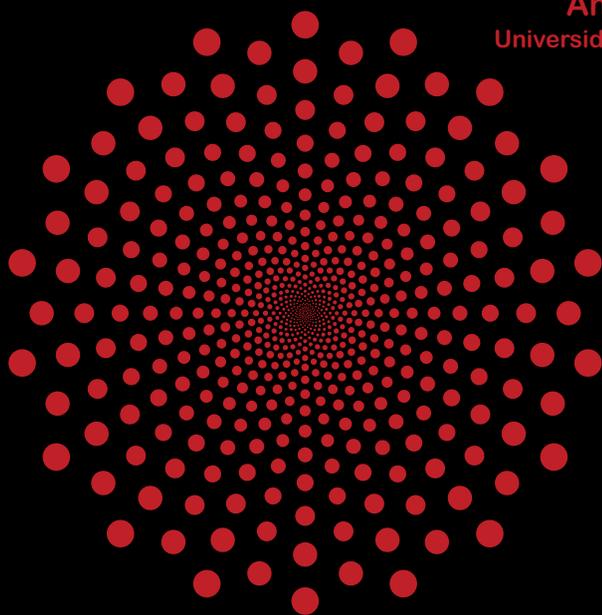
# 3ª Parte

**Educação e cibercultura.  
Políticas e ações – Pedagogia  
da Virtualidade**

**Pesquisa educacional:  
experiências**

**Experiencia  
conectáctica 2014:  
Círculo de cibercultura  
Paulo Freire: cultura,  
arte, salud, medios  
de comunicación y  
educación**

**Ana Elia Alvarez Marín**  
Universidad de Guadalajara, México



## Buenas prácticas docentes: círculo de cultura

El encuentro Conectáctica “Buenas practicas docentes para el siglo XXI. A 20 años de la Red Universitaria” tuvo lugar del 23 al 25 de Julio de 2014 auspiciado por la Universidad de Guadalajara, en Jalisco, México. El objetivo que propone dicho evento fue:

“Generar un espacio común de reflexión acerca de las experiencias de buenas prácticas docentes en la Red Universitaria, identificando su desarrollo y aplicación en la formación integral de los estudiantes y la gestión, uso de TIC, así como los retos que coadyuven a mejorar la calidad educativa en el pregrado, a 20 años de la existencia de la Red Universitaria en la Universidad de Guadalajara”

En dicho evento el trabajo estuvo dividido en conferencias, talleres, un panel de expertos y mesas de trabajo donde los docentes tuvimos la oportunidad de exponer metodologías educativas, consensar opiniones sobre el uso de ciertas herramientas didácticas, compartir experiencias del magisterio, evolución de la educación y como tema central se charló profundamente sobre la importancia de las TIC's (Tecnologías de la información y la comunicación).

Sobre las TIC's, los temas ahondaron sobre, su uso, importancia, necesidad y sobre todo: Una aplicación efectiva para la enseñanza teniendo en cuenta los contextos.

Es ahí donde se inserta el “Círculo de Cibercultura Paulo Freire: Cultura, arte, salud, medios de comunicación y educación” coordinado por profesores de Brasil, como una propuesta didáctica para compartir experiencias y aprender a través del diálogo, la exposición de problemas y el enriquecimiento que otorga la interdisciplina.

La dinámica dentro del círculo se definió formando equipos de trabajo con intereses temáticos afines (Cultura, arte, salud, medios de comunicación y educación) así como la orientación de trabajo que nos propusimos a compartir a los compañeros.

Cabe mencionar que los integrantes del grupo, somos docentes en disciplinas, localidades y centros de enseñanza distintos, así como de niveles superior, medio superior y posgrado, como extra, algunos tenemos la oportunidad de ejercer en la educación no formal. Abarcando entonces

edades muy importantes para el establecimiento de las sociedades que integramos; es así como se nos mostró el primer destello de conocimiento: El aprendizaje es más imperecedero y profundo cuanto más se incluye la totalidad de la persona, un organismo no es exclusivamente intelecto o una sensibilidad aislada, es así como un docente debe tener como centro de crecimiento el estudiante, no solo el tema que se imparte, sino su desarrollo como individuo.

La muticulturalidad del grupo, ya que lo conformábamos biólogos, arquitectos, semiólogos, psicólogos, pedagogos, fotógrafos, trabajadores sociales, diseñadores gráficos, sociólogos, antropólogos, biólogos, historiadores y profesionales de la salud, nos permitió desarrollar en primera instancia un concepto de tecnología y cómo es utilizada en cada nivel y “la tragedia de ser o no ser contemporáneos de nuestros estudiantes” y el potencial que pueden tener las TIC’s para ejercer la libertad y la movilidad profesional de los discentes “transformando la lectura del mundo”.

## Cultura

La cultura como todo hecho del hombre y de la mujer entra en un circuito simbólico mayor englobando el contexto natural y social, la educación y el aprendizaje.

En este tema fueron presentados varios trabajos con la finalidad de recuperar y valorar el patrimonio histórico dado que los esquemas globalizadores tienden a homogeneizar hábitos y consumos culturales en detrimento de la identidad de cada comunidad regional y/o local.

Los participantes mostraron trabajos escolares que fueron desde metodologías de enseñanza para la valoración arquitectónica y cultural, productos de aprendizaje que les dieron el título universitario, hasta plataformas que permiten digitalizar el patrimonio cultural que no pueda ser accesible a todo público. Todo esto para abrir un debate que reafirme que para los estudiantes, las artes visuales resultan útiles, pues trae una particular filosofías de trabajo, y la posibilidad de una concepción de la educación hipertextual yendo más allá del sistema lineal de información lo que implica ingresos, técnicas específicas y producciones diversificadas. El hipertexto desde sus principios sustenta este tipo de trabajo: conexión, heterogeneidad, rupturas de significantes, multiplicidad donde el audio, texto escrito, imagen, y dispositivos digitales convergen.

## Arte

El arte de educar, los medios de comunicación, y la cultura, imbricados libertan ciertas actividades como notamos anteriormente pero también con las tecnologías digitales percibimos que ocurrieron diferentes colonizaciones del pensamiento, unificando de cierta manera el pensamiento único y no la unidad en la diversidad como sería de esperar.

Vivimos en un mundo de signos, en un universo semiótico, donde coexisten las prácticas de la oralidad, de la escritura y de las redes digitales como medios de comunicación.

A través de una práctica simple como la dinámica del cuentacuentos, apreciamos el juego de roles del que dependemos para la construcción del tejido social y se destacó la coexistencia de modos de comunicarnos y la importancia de la buena convivencia.

En un México, con monopolio en el área de la comunicación, nos preguntamos: ¿Cómo se educa a mexicanos en México? En esa tendencia donde lo global se come a lo local, la apropiación, el sincretismo cultural y las formas de colonización del pensamiento exigen el ejercicio de interpretación.

## Salud

Aquí nos encontramos con la experiencia de docentes con una marcada brecha generacional que intervenía directamente con su práctica docente, dispuestos a aplicar las tecnologías de información pero sin algunas herramientas básicas para proveerse a sí mismos de estos medios. Es así cómo se problematiza acerca de las fuentes de investigación. Si bien la tecnología nos da acceso a diversas fuentes de información, y referencias para las enfermedades, es el propio criterio y formación que permitirá elegir una u otra. Al centrar el foco en las búsquedas temáticas y las formas de presentar la información en el ámbito universitario, las bases científicas son las más adecuadas y están disponibles en red. Los alumnos trascienden en sus investigaciones sobre el tema, como la ventaja del trabajo colaborativo.

## Medios de comunicación

La influencia que ejercen los medios de comunicación sobre los adolescentes. La educación media superior se trabaja bajo la modalidad

de competencias, establecidas cada una con tres o cuatro atributos en el Marco Curricular Común decretado por la Reforma Integral de la Educación Media Superior, en México.

Bajo este contexto entonces se presenta el trabajo de un alumno de bachillerato, realizado como trabajo final para la materia de “Autococimiento y personalidad” donde elabora un memorial de la dinámica social de su grupo por medio de un video, la importancia de su escuela para la comunidad en la que vive y su papel como estudiante y el significado para sí mismo.

Es entonces como la información contenida en los sistemas de conocimiento, que se construye en insumo de las producciones de los sujetos que aprenden, a través de las interacciones con el contenido mismo de esa información, y las relaciones con los sujetos que conforman esos mismos sistemas de conocimiento para exhibirse.

## Educación

La educación contemporánea, según la propia experiencia del grupo, orienta la reflexión en torno a la cibercultura, al universo semiótico y al videojuego. En el universo de los signos, las tecnologías digitales resignifican los ambientes educativos. Si consideraras un medio y no un fin, la utilidad del aprendizaje va a corresponder únicamente con el entorno social del estudiante, sin crear nuevas lecciones. Con la mirada semiótica el docente puede aprovechar las habilidades y dispositivos digitales de las que dispone, por ejemplo, el uso del videojuego permite trabajar la semiótica de la Arquitectura.

Entorno a los temas del círculo de cultura se consensan términos para la mejora del trabajo docente, pero también de adoptan distintos acuerdos y se reflexionan las siguientes conclusiones:

- ***La tecnología no es buena ni mala. Es un medio, no un fin.***

Una cuestión que se ha mencionado repetidamente en los ambientes educativos, ya sea para denostar las tecnologías, o para considerarlas como la panacea de la sociedad actual, en este sentido pareció importante aclarar que, la característica de las tecnologías es que son artefactos culturales, y como tales tendrán la posibilidad de ser utilizadas, de acuerdo

a la decisión del cuerpo docente, sin considerarles algún grado de bondad o de peligro en sí mismas. Las tecnologías, podrán ser bien utilizadas en el procedimiento didáctico enfocado en el aprendizaje y desarrollo de habilidades o podrán aplicarse de manera errónea que sobresimplifiquen el trabajo y eviten la reflexión, con graves consecuencias. Dicho de otra manera las TIC's potencializan al usuario, multiplicando los efectos (buenos o malos) que haya planeado el docente.

- ***La educación debe ser acorde al entorno diario del estudiante.***

Una de las características de la educación es sin duda, estar actualizada y considerar la situación propia del estudiante. Es decir para una sociedad que cuenta con determinados avances, deberá adecuarse a los mismos, tratando de ser acorde al entorno del sujeto en proceso de formación y sus necesidades.

- ***El docente debe aprovechar las habilidades y dispositivos tecnológicos que dispone el dicente.***

Si estamos en una institución con recursos tecnológicos, tendrá que saber valerse de lo que tiene a mano, para lograr mejor la consecución de metas y logros, llámense competencias, valores, actitudes, aptitudes, entre otros. Posteriormente, acordes a la percepción de la labor educativa del rol de las TIC en los ambientes de aprendizaje.

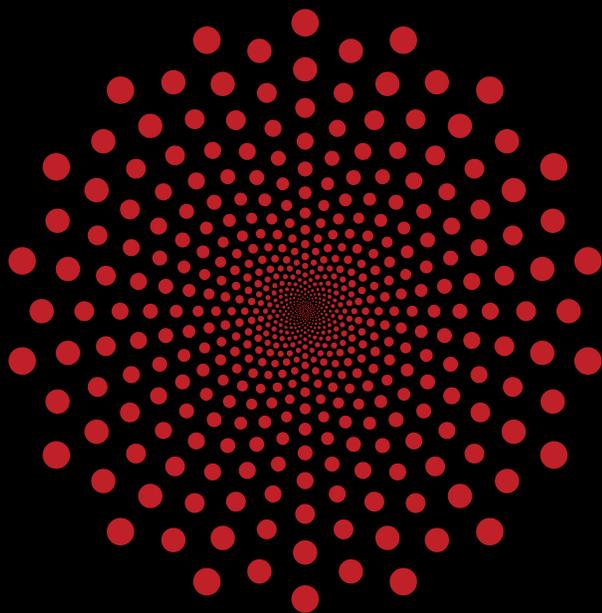
## **Consideraciones finales**

### **Referências.**

GOMEZ, M.; HEMSI, A. *Círculo de cultura Paulo Freire: arte, medios de comunicación, salud y educación. Memórias. Conectáctica 2014.* Guadalajara, UdG, 2014.(Mimeo)

# Projeto Imprensa Jovem na Rede de Ensino Municipal de São Paulo

Kelly Victor  
Universidade Nove de Julho/PPGE



## **Eixo temático:** Educação e cibercultura

**Resumo:** A pesquisa teve como objeto empírico o projeto Imprensa Jovem, desenvolvido nas escolas municipais de São Paulo. O projeto é animado por alunos e professores que, por meio de entrevistas, diálogos com a comunidade e/ou coberturas de eventos importantes que acontecem na cidade de São Paulo, produzem todo um material de cunho jornalístico. Tal projeto é um braço do programa *Nas Ondas do Rádio*, no qual são desenvolvidos diversificados projetos que implicam práticas educomunicativas. Dentro das abordagens qualitativas, a pesquisa apresentou um estudo de caso a partir de duas escolas públicas municipais que desenvolviam o referido projeto. Pretendeu-se responder ao seguinte questionamento: Quais objetivos propostos pela portaria que instituiu o programa *Nas Ondas do Rádio* foram efetivamente alcançados no Imprensa Jovem na percepção dos educandos(as) participantes? Ao final da nossa investigação, ficou evidente a efetiva consecução dos objetivos legitimados pelo programa *Nas Ondas do Rádio* nas práticas desenvolvidas no interior do Imprensa Jovem.

**Palavras-chave:** Tecnologias educacionais; Educomunicação; Educação; Comunicação

## Introdução

O propósito deste trabalho foi abordar a crescente aproximação entre educação e comunicação, tendo como pano de fundo a percepção que os estudantes sujeitos ativos do Imprensa Jovem possuíam do projeto. A partir daí, conduziu-se uma investigação com o intuito de verificar os conceitos e objetivos da educomunicação que permeiam o programa *Nas Ondas do Rádio* enquanto estratégia que viabiliza a construção do conhecimento no âmbito escolar.

A pesquisa concentrou sua análise no projeto Imprensa Jovem que vem sendo desenvolvido nas escolas municipais de São Paulo. O projeto é animado por alunos e professores que, por meio de entrevistas, diálogos com a comunidade e/ou coberturas de eventos importantes que acontecem na cidade de São Paulo, produzem todo um material de cunho jornalístico. As tecnologias de comunicação e informação são amplamente utilizadas na construção tanto do processo quanto da produção final dos conteúdos e reportagens disponibilizadas na rede para a comunidade e a sociedade em geral. Tal projeto é um braço do programa *Nas Ondas do Rádio*, no qual são desenvolvidos diversificados projetos que implicam práticas educacionais.

Dessa maneira, a pesquisa pretendeu responder ao seguinte questionamento: Quais objetivos propostos pela portaria que instituiu o programa *Nas Ondas do Rádio* são efetivamente alcançados no Imprensa Jovem, na percepção dos educandos(as) participantes?

Supõe-se que as atividades desenvolvidas incorporam os objetivos elencados no programa *Nas Ondas do Rádio* e, conseqüentemente, agem em consonância com os conceitos da educomunicação.

Essa pesquisa justifica-se pela utilidade/necessidade de compreensão dos objetivos do referido projeto na educação dos alunos, cujo propósito é promover uma educação mais consoante com as transformações da sociedade em que vivemos. Em complementação a isso, a prefeitura de São Paulo dispõe de uma ampla rede de informática educativa, de portarias e documentos que fornecem embasamento para a condução de políticas, programas e práticas pedagógicas com viés educacional.

Dessa forma, considerando o fato de que a mídia não apenas veicula, mas constrói discursos e produz significações, cresce o interesse especialmente entre pesquisadores da área de educação em refletir, de

forma fundamentada, sobre as interações e práticas pedagógicas que os educandos constroem, facilitadas pelo aparato tecnológico digital junto aos meios de comunicação.

Por esse motivo, é relevante analisar como se traduzem, na prática pedagógica escolar, as transformações encadeadas pelas tecnologias e produzir conhecimentos que possam ser incorporados às áreas de pesquisa da educação e da comunicação.

A pesquisa propôs apresentar um estudo de caso a partir de duas escolas públicas municipais que desenvolvem o Imprensa Jovem. A consolidação da pesquisa se deu por meio de coleta documental do projeto Imprensa Jovem e na entrevista via questionário e formulário eletrônico direcionada aos estudantes participantes do projeto, com o intuito de analisar a percepção que os alunos traziam em suas falas em relação ao processo pedagógico desenvolvido nas atividades do projeto, confrontadas com os conceitos da educomunicação e objetivos do programa *Nas Ondas do Rádio*.

## 1. Conteúdo

O programa *Nas Ondas do Rádio*, desenvolvido nas escolas municipais de São Paulo, é uma proposta pedagógica que utiliza as linguagens midiáticas e tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem. Baseia-se nos conceitos da educomunicação, ou seja, de educar pela comunicação e atende alunos dos ensinos infantil, fundamental e médio, desenvolvendo nas escolas projetos de Rádio Escolar, Jornal Mural e Comunitário, Imprensa Jovem e Audiovisual, entre outros que adotam suportes midiáticos.

O Programa tem como objetivos: a) promover o protagonismo infantojuvenil através da comunicação e das tecnologias; b) auxiliar no aperfeiçoamento das competências leitora, escritora e oral dos alunos; c) promover a cultura de paz no espaço escolar; d) possibilitar a crianças e adolescentes espaços para expressão comunicativa e criativa.

Para corroborar a hipótese dessa pesquisa, que buscou verificar se nas atividades desenvolvidas pelo Imprensa Jovem os objetivos do programa *Nas Ondas do Rádio* foram alcançados, organizamos nossa análise em subitens para visualizar a contemplação ou não desses objetivos da seguinte maneira:

Definição Imprensa Jovem: expressão comunicativa, gestão e circulação da informação;

Integração com as tecnologias: utilização de projetos voltados para inclusão midiática, por meio de softwares (editor e texto, áudio, fotografia. etc.); promoção do protagonismo e da autonomia: realização de atividades de pesquisa, produção de programas em vídeo e áudio, produção de textos para blog e publicações impressas.

Dessa forma, a pesquisa utilizou a metodologia de estudo de caso realizada em duas escolas municipais que, ao longo de dois a três anos, desenvolviam o Imprensa Jovem. Foram escolhidas escolas pertencentes à Diretoria de Ensino Freguesia/Brasilândia, Zona Norte da capital paulistana.

A pesquisa passou por quatro etapas: 1) levantamento bibliográfico sobre o tema; 2) levantamento de informações acerca do projeto com Carlos Lima, responsável pela coordenação do programa *Nas Ondas do Rádio*, na Secretaria Municipal de Educação; 3) levantamento com o professor orientador de informática educativa, acerca do projeto educacional voltado ao Imprensa Jovem e do cotidiano de sua aplicação na escola; 4) elaboração e aplicação de questionário on-line, com o objetivo de detectar as percepções dos alunos acerca do projeto.

As escolas municipais investigadas atendem crianças e jovens, oferecendo o ensino do 1º ao 9º anos do ensino fundamental I e II. Para uma organização e visualização dos resultados, foram elencados os termos Escola 1 e Escola 2 para delimitar as apresentações e peculiaridades de cada uma. A pesquisa adotou uma amostra de 31 participantes.

Discorridas as informações acima, segue a apresentação da análise da experiência do projeto a partir da visão dos sujeitos participantes.

## **2. Definição do Imprensa Jovem: expressão comunicativa, gestão e circulação da informação**

### *Questão 1. O que é o projeto Imprensa Jovem?*

Os depoimentos evidenciam qual a percepção dos alunos acerca do que significa o projeto, a partir do próprio olhar. Conforme elucidado abaixo:

É um projeto que é pra gente aprender; a gente faz questionários, vai em alguns lugares para fazer algumas perguntas. (Aluno – Escola 1)

É um grupo de alunos que fazem a cobertura jornalística dos eventos mais importantes da escola e fora dela. (Aluno – Escola 1)

Esse projeto ensina a fazer o jornal da escola, ajuda a se expressar melhor, a fazer a rádio, projetos sobre sustentabilidade. Infelizmente, perdemos o projeto vídeo legal, mas o que importa mesmo é competir e nunca desistir. (Aluno – Escola 2 )

É onde aprendemos a ser jornalista “teens” e aprendemos a caçar notícias, saber um pouco do mundo onde vivemos e aprendemos a ser mais responsáveis com nossas coisas e com notícias e projetos em torno do mundo. (Aluno – Escola 2)

Podemos, então, observar que vários aspectos são elencados, como a expressão comunicativa; a cobertura jornalística; a elaboração de pesquisas, questionários; o manuseio e uso de rádio, jornal, equipamentos de informática e programas; o trabalho em equipe; a divulgação do conhecimento que abrange a escola e o mundo; o auxílio aos colegas e demais alunos; a utilização de projetos como metodologia de trabalho; o entretenimento e, principalmente, a questão do trabalho em grupo.

### **3. Integração com as tecnologias: utilização de projetos voltados para inclusão midiática, por meio de softwares (editor e texto, áudio, fotografia, etc.)**

*Questão 2: O que o projeto tem ajudado na sua vida escolar e fora da escola?*

Neste item, os alunos trazem respostas que já foram elencadas em questões anteriores, enfatizando novamente o auxílio às pessoas, o maior domínio do uso de computadores e softwares, programas, aplicativos, a expressão comunicativa encarada como algo que mudou fortemente a vida deles; o desenvolvimento da escrita e da leitura; o respeito ao ser humano e as regras.

Aprendi muitas coisas, tais como ver o mundo de forma diferente, aprender a falar em público, porque eu já fui Mestre de Cerimônia, aí eu aprendi a lidar com meu medo e tal. Conhecer e aprender muitas coisas novas, não ficar com vergonha em público. (Aluno – Escola 1)

A escrever melhor, ler e se expressar, falar melhor. Ajudou muito nas matérias escolares a mexer no computador. (Aluno – Escola 2)

A questão do respeito ao outro é fortemente narrada pelos educandos. Há um entendimento de que o processo educativo não é viável sem a premissa do respeito ao outro. “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p.103).

Aprendemos mais, quando conseguimos juntar todos os fatores: temos interesse, motivação clara; desenvolvemos hábitos que facilitam o processo de aprendizagem; e sentimos prazer no que estudamos e na forma de fazê-lo. (MORAN, 2013, p.29)

Para Moran, as mudanças na educação passam pelos alunos, uma vez que alunos curiosos e motivados “(...) aprendem e ensinam, avançam mais e auxiliam o professor em sua tarefa de ajudá-los mais e melhor” (MORAN, 2013, p.27).

O autor afirma ainda que as tecnologias digitais trazem inúmeros desafios às instituições educacionais, na medida em que elas saem do ensino tradicional para a busca de aprendizagens mais participativas na qual os vínculos pessoais e afetivos sejam estimulados, tanto presencialmente quanto virtualmente.

#### **4. Promoção do protagonismo e da autonomia: realização de atividades de pesquisa, produção de programas em vídeo e áudio, produção de textos para blog e publicações impressas**

*Questão 3: Como se dá sua participação no projeto?*

A forma como se dá a participação no projeto é predominantemente por meio da realização de entrevista, 15% na Escola 1 e criação e/ou edição de vídeos, 15% na Escola 2. Em segundo lugar, vem a participação por meio de opiniões sobre os temas ou pautas a serem elencados no projeto, com 13% na primeira escola e 11% na segunda.

**Tabela 1 – Formas de participação**

Participação	Escola 1	Escola 2
Opiniões sobre os temas ou pautas	13%	11%
Sugere atividades e/ou cobertura de eventos	11%	11%
Escreve textos para publicação em blog ou rede social	10%	9%
Participa de reuniões com a equipe de alunos e coordenador(a)	11%	9%
Criação e/ou edição de vídeos	12%	15%
Criação e/ou edição de áudios	10%	11%
Criação e/ou edição de fotos	10%	11%
Realização de entrevistas	15%	11%
Organização da equipe para cobertura de eventos	8%	11%
Outros	0%	0%

Percebe-se que as opiniões dos alunos é algo que realmente é levado em conta. A importância de levar em consideração os conhecimentos advindos dos educandos, respeitá-los e discuti-los, é defendida por Freire (FREIRE, 1996, p.34): “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

São saberes socialmente construídos e que não devem ser ignorados pela escola, mas, sim, aproveitados e discutidos, na busca de compreender a realidade do mundo que os cerca.

*Questão 4: Quais são os pontos positivos e negativos do projeto?*

Acerca dos pontos positivos, muitos dos alunos afirmaram que tudo é positivo, porém, ao se solicitar que discriminassem quais eram, obtivemos algumas respostas como:

Um ponto positivo é que a gente é uma família aqui na sala de imprensa, a gente procura compreender muito um ao outro. (Aluno – Escola 1)

O trabalho em grupo. (Aluno – Escola 2)

A coletividade entre as pessoas de outras séries e passar o meu conhecimento para os outros. (Aluno – Escola 2)

É legal as pessoas comentarem uns com os outros sobre os seus conhecimentos em roda. (Aluno – Escola 2)

Nas falas dos educandos, evidencia-se a noção de Círculo de Cultura, no qual são estimulados a exporem suas ideias e conhecimentos. “O círculo é entendido como espaço educativo e a estratégia de aprendizagem, o conhecimento nele não é só reflexão ou espelho do outro, mas busca também a ação transformadora ao reconhecer e aceitar o outro diferente” (GOMEZ, 2004, p.43).

Gomez concebe, a partir da ideia de círculo inspirada em Freire, o círculo de cultura digital, que no mundo virtual seria um espaço estratégico para a promoção de aprendizagens e pelo qual circulariam palavras e textos, tanto de educadores quanto de educandos, o que remeteria “à circularidade dialógica da linguagem” (*Ibid*, p.44).

Já em relação aos pontos negativos, praticamente a maioria afirmou não ter nenhum. Apenas dois alunos da Escola 1 destacaram que, às vezes, não têm acesso à internet e o tempo reservado ao projeto é muito pouco.

Em nossa análise, percebemos que as relações ganham qualidade por conta da abertura de uma escuta e da premissa de um diálogo que é estabelecido e incentivado na organicidade do Imprensa Jovem.

## 5. Considerações finais

Ao fim de nossa análise, foi possível verificar que o Imprensa Jovem, segundo percepção dos alunos, é um grande aliado na construção de uma educação inovadora conectada com a realidade atual.

O fator positivo do sucesso do Imprensa Jovem é que ele acontece sem a margem da rigidez das normas burocráticas da escola. São atividades realizadas fora do horário de aula, com a adesão voluntária dos educandos.

Por fim, o Imprensa Jovem inseriu os conceitos da educomunicação ao utilizar as tecnologias próprias do mundo dos educandos, e fez dela ponte e alicerce para empreender conhecimentos, vindo, de certa forma, a evidenciar o que Paulo Freire afirma como uma forma de exercer uma pedagogia da autonomia.

## Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

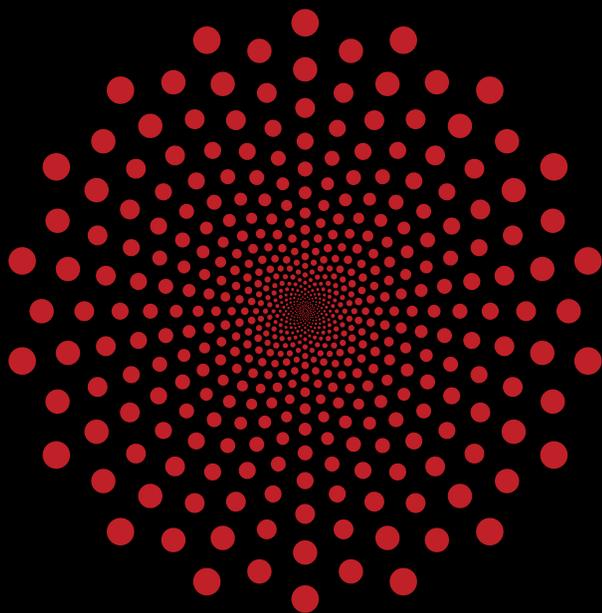
GOMEZ, M.V. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS; M.A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

# A ética no ciberespaço: Aspectos filosóficos, morais e legais

Luciana da Silva Araújo  
Universidade Nove de Julho/PPGE



**Eixo:** Educação e cibercultura

**Resumo:** Este trabalho aborda o conceito de ética na cibercultura e como a convivência humana e a inteligência individual e coletiva são influenciadas pelo mundo virtual. Assim, são analisados aspectos filosóficos, morais e legais relacionados com a ética tradicional e com ética no ciberespaço, a “netiqueta”. A comunicação e a vida em sociedade sofreram mudanças profundas na “era digital”, neste contexto, torna-se importante refletir sobre a ética e moral no comportamento da vida social contemporânea que é permeada pelo ciberespaço, pela cibercultura. Assim, o presente trabalho faz um estudo sobre a ética na comunicação digital, especificamente analisando como as informações e os conhecimentos presentes nos textos e hipertextos do espaço digital são utilizados e influenciam o universo ético do agir das pessoas, como também a existência de uma legislação brasileira atual a partir de estudiosos, como Pierry Lévy, Margarita Victoria Gomez, Marilena Chauí, Antônio Joaquim Severino, Lúcia Santaella, Terezinha Rios e Henrique Gandeman. Pensar sobre viver e conviver com autonomia nessa sociedade marcada pelas influências da cibercultura e do ciberespaço não pode prescindir da realização de reflexões no campo da filosofia social e política, direcionadas ao “cibermundo”, assim como em relação às suas implicações no “mundo real”.

**Palavras-chave:** Ética; Ciberespaço; Cibercultura; Educação

## Introdução

A comunicação e a vida em sociedade sofreram mudanças profundas na “era digital”, linguagens, hábitos, formas de conviver com a informação, e novas formas de relacionamento interpessoal (que diminuem o tempo e o espaço) surgem no ciberespaço com uma cultura (cibercultura), a partir dos sistemas computacionais. Nesse contexto, torna-se importante refletir sobre a ética e a moral na vida social contemporânea permeada pelo ciberespaço pela cibercultura. O presente artigo faz um estudo sobre a ética na comunicação digital, especificamente analisando como as informações e os conhecimentos presentes nos textos e hipertextos do espaço digital são utilizados e influenciam o universo ético do agir das pessoas. Analisa-se também a existência de uma legislação brasileira atual.

Rios (2002, p.102) conceitua moral como “o conjunto de normas, regras e leis destinado a orientar a ação e a relação social, revela-se no comportamento prático dos indivíduos”. A moral possui um caráter coletivo. Já em relação à ética, Rios (1999, p.23) afirma que esta “se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem. Assim, dentro do campo filosófico, ética é uma reflexão crítica sobre a moral, é indagadora sobre a consistência e a coerência daqueles valores morais.

Lévy (2000, p.7) discorre sobre as novas formas de pensar, viver e conviver, construídas a partir do ciberespaço. O autor afirma que devido à influência desempenhada pelas novas tecnologias na realidade social, política e econômica faz-se necessário analisar como as normas de comportamento sociais são influenciadas pela cibercultura.

De acordo com Lévy, após a cibercultura a convivência humana e a inteligência individual e coletiva são permeadas e condicionadas pelos “(...) dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada”. Lévy (2000, p.18) também discorre sobre a nova forma de leitura e escrita criada por meio da “metáfora do hipertexto”. Segundo ele, “o hipertexto representa sem dúvida um dos futuros da escrita e da leitura”.

De acordo com Santaella (2010), é muito importante a discussão sobre a ética no ciberespaço e cibercultura. A autora acredita que, devido ao fato de o ciberespaço ser permeado pela mobilidade e pelas constan-

tes mudanças, refletir a respeito da ética nos ambientes digitais “não é apenas uma questão de se lidar moralmente com um dado mundo, mas, sobretudo, uma questão de construção ininterrupta desse mundo e do próprio agente, aperfeiçoando suas inseparáveis naturezas e dando forma aos seus desenvolvimentos” (p.320-321).

Gomez (2004) considera muito importante estudar, discutir e desenvolver a ética no ciberespaço, pois acredita que é imprescindível se atentar para o fato de que sem democracia e sem ética o mercado financeiro passa a controlar a sociedade, assim o acesso e as relações no ciberespaço, usando a rede como ferramenta ideológica.

## 1. A ética planetária e terrena no ciberespaço

Severino (2002, p.96) afirma que “(...) a ética, com base na existência da moral e tendo como ponto de partida a diversidade de morais existente, ajuda a compreender que cada sociedade, que baliza as relações entre indivíduos e instituições, tem sido caracterizada por um conjunto de regras, normas e valores”.

Chauí (2000) discorre sobre ética e moral, e afirma que “a palavra *costume* se diz, em grego, *ethos* – ética – e, em latim, *mores* – donde, moral... ética e moral referem-se ao conjunto de costumes tradicionais de uma sociedade”. Para Chauí, ética e moral “são considerados valores e obrigações para a conduta de seus membros”.

Rios (2002, p.87) define “ética como uma reflexão de caráter crítico sobre os valores presentes na prática dos indivíduos em sociedade”. Já a moral diz respeito aos “valores e que se aponta como horizonte o *bem comum*, sem dúvida histórico, mas diferente de um bem determinado por interesses particulares e, muitas vezes, insustentáveis”.

Santaella afirma que a ética, no ciber mundo, é denominado de diversas formas “net ética, web ética, ciber ética, ética na internet, ética computacional, ética dos ambientes digitais, ética informacional, etc”. Segundo a autora, seja qual a denominação, as indagações seriam: “Como tratar as questões da ética e da moral quando os usuários transitam pelas arquiteturas líquidas e ambientes de convivência e interação do ciberespaço? Como edificar e sustentar ordens sociais éticas nos ambientes turbulentos e mutantes das redes?” (2010, p.311).

Santaella (2010) alerta para o fato de que, no ambiente virtual, não

se aplicam doutrinas de bom comportamento, pois podem ocorrer todos os tipos de atitudes “de pedofilia e planejamento de crimes a ativismo político construtivo e ações de mais puro altruísmo”, por meio do anonimato. Santaella é otimista quanto ao comportamento ético nos ambientes virtuais, em suas palavras:

Que a confiança, o compartilhamento, a reciprocidade, a solidariedade, a participação dominem sobre o risco e a maldade deve ser um sinal de ética situada, autopiética, emergente e adaptativa funciona. Além de funcionar, expressa sua qualidade distintiva que é a de ficar cada vez mais inteligente. (SANTAELLA, 2010, p.322)

Gomez (2004, p.169) usa o termo *netiqueta* como “um conjunto de orientações para o comportamento ético na rede, que indicam como lidar com os outros no trabalho de leitura e escrita e com os recursos no espaço digital”. A autora considera muito importante estudar, discutir e desenvolver a ética no ciberespaço, pois acredita que é imprescindível se atentar para o fato de que sem democracia e sem ética, o mercado financeiro passa a controlar a sociedade, assim o acesso e as relações no ciberespaço. Segundo a autora, “quando o mercado interpenetra de maneira privilegiada a vida das pessoas, apropriando-se até da sintaxe e da semântica das informações que circulam pela internet, é preciso ter um posicionamento ético-político” (2004, p.195).

Assim, a autora acredita que a rede pode ser usada de forma negativa pelos grupos dominantes, a fim de disseminar uma ideologia que vise a dominação planetária. Em suas palavras:

Na rede, como provocadora de novas realizações, de novos sentidos, há uma tendência de se ver a solução para todos os problemas. Os grupos de poder utilizam ideologicamente uma desmedida idealização do trabalho em rede, pois nela se tece o poder no contexto da globalização planetária. Ela opera como um grande império, pois está em todo lugar e só pode-se fazer desde dentro. (GOMEZ, 2004, p.195)

Para a autora, a dimensão ética no ciberespaço é importante porque permite ao internauta fazer reflexões a respeito do conhecimento e sobre sua presença na rede “sobre reeducar o olhar, permitindo pensar

a prática para os incluídos e, fundamentalmente, para os excluídos e os diferentes” (2004, p.186).

Neste sentido, Gomez (2004, p.196) propõe a pedagogia da virtualidade, que entre outras dimensões, preocupa-se com o uso da internet como dispositivo pedagógico que “seria emancipar o saber, a ética e a solidariedade, promovendo interfaces facilitadoras das experiências humanas”.

## 2. Considerações finais

De acordo com Lévy (2003, p.174), o ambiente virtual “encoraja as relações entre cidadãos baseadas no respeito pelos compromissos e na consideração dos direitos e da liberdade de cada qual”. Assim, pensar sobre a ética no ciberespaço e na cibercultura, implica refletir sobre heteronomia e autonomia do “mundo real” e o papel que a educação pode desempenhar nesta situação tão nova. Ou seja, é importante a educação voltada à autonomia moral.

Pensar sobre viver e conviver com autonomia nesta sociedade marcada pelas influências da cibercultura e do ciberespaço não pode prescindir da realização de reflexões no campo da filosofia social e política, direcionadas ao “cibermundo”, assim como em relação às suas implicações no “mundo real”. Também é necessário indagar e procurar alternativas, baseadas na ação educativa, para que todos os cidadãos, direta ou indiretamente envolvidos com o mundo virtual, possam receber ensinamentos baseados em uma educação voltada à autonomia moral, a fim de que sejam capazes de atuarem no funcionamento da sociedade (virtual e real), tanto para ajudá-la a se manter como está, quanto para buscar formas efetuar mudanças, ou até revolucioná-la. Do mesmo modo, torna-se muito importante refletir sobre a escrita e a leitura no ciberespaço a fim de que as informações e os conhecimentos possam contribuir positivamente para a vida individual e social.

## Referências bibliográficas

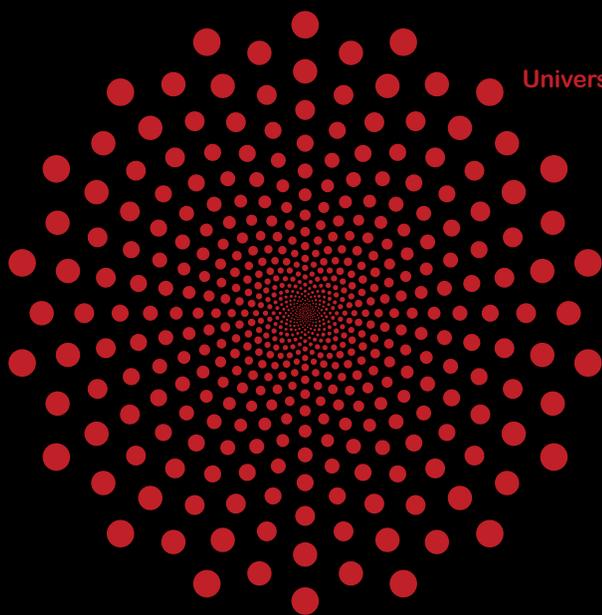
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.  
GANDELMAN, H. *De Gutenberg à internet: direitos autorais das origens à era digital*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.  
GOMEZ, M.V. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2010.
- SEVERINO, A.J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

# Os recursos tecnológicos da informática e da comunicação: Possibilidades pedagógicas interdisciplinares

Luis Antonio Ccopa Ybarra  
Universidade Nove de Julho

Marisa Soares  
Universidade Nove de Julho/PPGE



## **Eixo Temático:** Educação e cibercultura

**Resumo:** Esta pesquisa focalizou a investigação dos recursos das tecnologias da comunicação e da informação utilizados no ensino fundamental, como um apoio à aprendizagem dos alunos e provedor de novas práticas educativas do professor. Sob a luz da visão dialógica freiriana, com o presente estudo objetivou-se investigar e conhecer quais as contribuições que os recursos tecnológicos da informática podem propiciar à educação. As metodologias utilizadas foram estudo de caso em uma escola municipal e revisão bibliográfica. Considerou-se importante o incentivo à formação dos professores sobre os conhecimentos dos muitos recursos didático-pedagógicos da informática. Para que aconteça uma mudança tecnológica no Brasil, precisa-se inicialmente, que sua sociedade acompanhe esses avanços, quer seja para a qualificação profissional, quer seja para que novos alunos estejam aptos a manusear tais tecnologias, fatores esses que somados diminuiriam a desigualdade no acesso às tecnologias, ampliando seus recursos culturais, econômicos e sociais.

**Palavras-chave:** Educação; Informática; Ensino fundamental

## Introdução

A partir da década de 1990 foram desenvolvidos softwares e formas de conteúdo cada vez mais práticos ao usuário. Assim sendo, aumentou o número de pessoas que podia produzir ou usar ferramentas computacionais em seu ramo de atividade, sem que para isso tivessem de se tornar especialistas na área. É nessa época que o uso da informática na educação começou a distinguir-se mais claramente da educação em informática. De acordo com Cardoso e Araújo, (2010, p.2) “foi com a revolução da internet, fenômeno que ficou mais marcante a partir da segunda metade da década de 90, que o computador passou a ser cada vez mais indispensável”. Mediante esse contexto, essa pesquisa investigou: Qual a contribuição dos recursos tecnológicos da informática no processo de ensino-aprendizagem do ensino fundamental?.

A hipótese levantada: os desafios dos novos recursos tecnológicos da informática articulados à realidade cotidiana dos alunos podem propiciar novas possibilidades pedagógicas interdisciplinares. Esses são fatores que geram questionamentos e possíveis avanços sobre os novos paradigmas de ensino e aprendizagem no ensino fundamental.

O objetivo desse trabalho é apresentar como a informática possibilita novas formas de processos de ensino e aprendizagem na educação. Para alcançar esse objetivo, utilizou-se a metodologia do estudo de caso, com a investigação no cotidiano de uma escola municipal que utiliza como uma de suas práticas educativas os recursos das tecnologias e da informática na alfabetização de seus alunos, por meio de projetos pedagógicos diferenciados, com vistas na inclusão digital e no espírito de participação coletiva entre alunos, professores, gestores e família.

A motivação inicial dessa pesquisa aconteceu pela observação de que muitos alunos dos cursos da Ciência da Computação, em seus projetos de TCC têm elaborado softwares com atividades pedagógicas para o ensino fundamental, os quais consideram que esses recursos, por eles desenvolvidos, poderiam melhorar a prática educativa. Dessa maneira, a pesquisa de campo permitiu uma convivência no cotidiano escolar para uma compreensão mais específica, de como estão sendo aplicados esses recursos da informática na prática de professores do ensino fundamental.

## 1. O cotidiano escolar da escola pesquisada

A escola municipal de ensino fundamental pesquisada situa-se em bairro com diversificada infraestrutura: bancos, parques, shoppings, posto de saúde, centro esportivo, universidade, escolas técnicas, entre outros recursos. Os alunos que residem no bairro representam 30%, sendo a maioria de 70% residente em diferentes bairros do município, característica que define um perfil heterogêneo do alunado. A pesquisa de campo realizou-se no período de um semestre letivo, acompanhando a rotina de uma sala do segundo ano, do segundo ciclo, que corresponde à quinta série do ensino fundamental de nove anos.

Pelo levantamento da pesquisa, o primeiro contato com a informática para alguns alunos acontece na escola. Todas as salas de aula estão equipadas com sistema Wifi, assim como o pátio do recreio, a biblioteca e o laboratório de informática.

As atividades pedagógicas de aprendizagem com a informática acontecem duas vezes por semana, a primeira em sala de aula, quando cada aluno utiliza um notebook em sua carteira. A estratégia desenvolvida pela professora também promove que os alunos sentem-se em duplas, para ajuda mútua e socialização de seus avanços.

A proposta de atividades é de pesquisa na Internet sobre algum tema de estudo que esteja sendo desenvolvido, quer em Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, Geografia, História ou Arte. Os alunos alcançam resultados diferentes, executam suas anotações, fazem uma síntese e, em seguida, a professora propõe debates e discussões sobre os diferentes resultados das buscas.

A segunda atividade acontece no laboratório, dirigida pela professora de informática, com softwares pedagógicos adequados a cada ano e estágio de alfabetização. Todas as atividades semanais são realizadas em duplas, salvas e arquivadas pela professora. Em cada encontro, essas atividades são revistas, previamente corrigidas, para uma revisão final e explicação de dúvidas. Também semanalmente, durante o recreio dirigido, os alunos são divididos em grupos, que uma vez por semana podem utilizar os notebooks de maneira “livre”, com o intuito recreativo. Observaram-se as preferências das crianças por sites de canais infantis e de brinquedos, assim como acessam sites de jogos interativos, quando as crianças trocam ideias de suas descobertas e preferências, inserindo os outros colegas que ainda não os conheciam.

Outra proposta interativa e inclusiva está na monitoria, ou seja, alguns alunos voluntários participam com orientações no laboratório de informática, em horário de contraturno, para auxiliar algum colega que tenha dificuldade com os recursos do computador.

Em suma, observaram-se atividades diferenciadas que motivam os alunos à pesquisa, ao desenvolvimento de atividades de alfabetização, problemas matemáticos e conhecimentos gerais. Principalmente, observou-se a interação, a socialização e o espírito de parcerias e responsabilidade com a contribuição com os demais colegas.

A formação participativa dos alunos é uma necessidade no atual contexto do Brasil, uma vez que se constitui um país de muitos contrastes, principalmente por sua ampla dimensão geográfica, além de uma complicada e desafiadora desigualdade social. Ao se pensar em novas tecnologias aplicadas à educação, cabe-se uma ressalva, de que em muitos municípios brasileiros ainda se aguarda pela chegada da infraestrutura da energia elétrica, pela construção de escolas, pela melhoria das estruturas físicas das já existentes, entre outros aspectos.

Conforme o Instituto Brasileiro de Direito da Informática (IBDI), o Brasil já tem 14,3 milhões de internautas residenciais: o crescimento de 2,44% em relação a setembro de 2002 mostra que, apesar da crise, a Web brasileira continua crescendo (2014). Outro dado muito importante é que as eleições de 2002 atraíram muitos usuários, segundo informações do Ibope. O uso da internet no Brasil ainda não foi democratizada, porque uma esmagadora parte da população brasileira está excluída dos avanços da tecnologia da informação. Tendo-se em vista que dezenas de milhões de pessoas que não têm acesso à informação ofertada na rede mundial são marginalizadas pela exclusão digital. Para Thompson (1989, p.24) “os indivíduos se ocupam constantemente com as atividades de expressão de si mesmos em formas simbólicas ou de interpretação das expressões usadas pelos outros”. O autor explica que os indivíduos são continuamente envolvidos na comunicação uns com os outros e na troca de informações de conteúdo simbólico. Esse fator implica a necessidade de se alfabetizar e iniciar a familiarização dos alunos, com a aprendizagem simultânea entre os conteúdos básicos: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências, Artes, associados à Informática, porque atualmente essas aprendizagens precisam caminhar juntas. Além de diminuir a exclusão digital, educacional e social, melhoraria o interesse dos alunos na

aprendizagem, uma vez que essa geração habituou-se, principalmente pelos fortes recursos da mídia, a considerarem e sentirem a necessidade do uso desses recursos eletrônicos.

## **2. Novas possibilidades educacionais como uso das tecnologias da informática**

A teoria da aprendizagem focalizada nesse estudo é a dialógica de Paulo Freire, pela qual se ressalta o aspecto de que o universo temático histórico é percebido de modo diferente pelas diversas classes sociais e segmentos de classe, de acordo com sua posição específica nas relações de produção, ou seja, cada grupo social, conforme sua consciência real e/ou sua consciência possível, captará os diversos temas significativos de sua época.

De acordo com Romão (2002, p.49), “é sua visão de mundo – ingênua ou alienada, consciente ou libertadora – que determinará a significação maior ou menor dos diversos temas”. Certamente, os fenômenos da reconversão tecnológica do sistema produtivo e a globalização são temas significativos para todos os homens. Contudo, se para a consciência burguesa a terceirização e o globalismo são temas relevantes, para os produtores diretos o tema do emprego se torna fundamental.

A visão dialógica freiriana inicia-se por sua sensibilidade problematizadora, que se expressa mediante o questionamento do sentido do humano, em sua relação com o mundo, que se dá pelo conhecer e pelo agir que acontecem e são vivenciados na praxidade real, porque o ato de educar é um compromisso de emancipação frente a todas as formas de sua degradação advindas das desigualdades históricas e sociais.

Essa emancipação baseia-se na inovação dos processos de conhecimento, ou seja, novas possibilidades didático-pedagógicas que busquem caminhos de transformação da realidade humana mediante tantos desvios políticos, econômicos e ideológicos.

Nessa teoria, a aprendizagem caminha dialeticamente com a avaliação, construída e desenvolvida de forma participativa entre o professor e seus alunos, sendo que os recursos da informática podem ser meios significativos de temas geradores para conduzir os alunos a uma compreensão crítica e politizada da utilização dos recursos da informática e dos meios de comunicação.

Os projetos inovadores lutam contra as reformas instituídas e os mecanismos de poder que permeiam as instituições. “Nunca consegui

entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É uma forma antidialética de entender a motivação. A motivação faz parte da ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar” (FREIRE; SHOR, 1986, p.12).

Os alunos precisam ser motivados por temas e materiais didáticos idiossincráticos, isto é, que possuem significado e relação com a realidade do aluno, por meio de atividades de pesquisas, dinâmicas de resolução de problemas, entre outras formas que desafiam sua curiosidade de maneira ativa e participativa. A pedagogia freiriana desenvolve-se pela aguda sensibilidade crítica que se expressa mediante o questionamento do sentido do humano, em sua relação com o outro e com o mundo, que se dá pelo conhecer e pelo agir. Desenvolve-se um pensamento filósofo, ou seja, um pensamento que nasce e se desenvolve movido pela necessidade humana de compreender e conhecer o mundo, tão latente na infância. Todo projeto pedagógico deve ser conjuntamente cívico e político, para que subsidie as condições para a autonomia e a prática de liberdade. Na concepção freiriana, situa-se nas relações entre sujeito e objeto, consciência e realidade, pensamento e ser, teoria e prática, porque essas relações são tomadas dualistamente, negando a unidade dialética.

Somente pela compreensão da *unidade dialética* em que se encontram solidárias subjetividade e objetividade podemos escapar ao erro subjetivista como ao erro mecanicista e, então, perceber o papel da consciência ou do “corpo consciente” na transformação da realidade. (FREIRE, 2011, p.216)

A prática influencia na aprendizagem como a variável mais importante, para que sejam alcançados os resultados no âmbito de interdisciplinaridade, haja vista que valoriza as interações e relações entre diferentes e significativos materiais didáticos, com a intencionalidade de transferir ideias a outras matérias ou a outros temas relacionados, em diferentes contextualizações. A prática acompanhada da teoria permite a construção do objeto a ser conhecido, a ser compreendido, isto é, a construção do conhecimento. Pensar a educação independentemente do poder que a constrói, desgarrá-la da realidade concreta em que se forja, pode reduzi-la a um mundo de valores e ideais abstratos, ou seja, uma construção de pensamento subjetivada e idealizada do professor, desapercibendo

os condicionamentos que o fazem pensar assim, ou por outro lado, converter a educação em um repertório de técnicas comportamentais, as quais conduzam a educação como alavanca da transformação da realidade (FREIRE, 2011). Paulo Freire, explica-nos que, na verdade, não é a educação que forma a sociedade de certa maneira, mas a sociedade que, formando-se de uma certa maneira, constitui a educação com os valores que a norteiam. Principalmente, porque os interesses de quem tem o poder utilizam a educação como processo descontextualizado e acrítico para que se desenvolva como um processo mecânico. Dessa forma, evidencia-se a relevância da compreensão cada vez mais lúcida e esclarecida da tarefa política da educação, ao compreender suas limitações que precisa enfrentar, o melhor possível entre um otimismo idealizado e um pessimismo conformista. “Este é sempre um momento existencial difícil. (...) a experiência me vem ensinado quão difícil é fazer a travessia pelo domínio da subjetividade e da objetividade, ou absolutizar uma ou outra” (FREIRE, 2011, p.243). O pensamento existencialista de Paulo Freire reconhece as pessoas como seres, que se relacionam historicamente, desta maneira constituem-se como seres inacabados. Que pela prática de suas existências buscam modificar e transformar suas realidades históricas, praticando a humanização. “Essa ação transformadora e libertadora está em marcha irreversível e nasce sempre dos oprimidos” (BARDADO, 1996, p.366).

### 3. Considerações finais

Nesse estudo, constatou-se que os alunos desde o ensino fundamental municipalizado estão sendo habituados com as novas linguagens das tecnologias, às suas praticidades e a rapidez das imagens e veiculação das informações, e essas características não são negativas, ao se fazer certas ressalvas: não se deve ser a única e predominante forma de acesso ao conhecimento, porque o conhecimento deve ser construído pelo aluno, e os meios de comunicação e as novas tecnologias apresentam-se de certa maneira “prontos”. Os alunos precisam compreender suas etapas de construção para que sejam capazes de avaliá-lo, para que tenham um senso crítico de suas vantagens e desvantagens.

Como vantagens, pode-se destacar: jogos e atividades que desenvolvem o raciocínio, como jogos de interpretações de papéis, os conhecidos RPG (*Role Playing Game*), jogos de interatividade que desenvolvem a

capacidade motora, a capacidade de reconhecer os espaços e as formas de diversos ambientes, o trabalho em equipe e a divisão de tarefas, como por exemplo, por meio de tarefas realizadas on-line, em mensagens de correio eletrônico, entre outros exemplos.

Como desvantagens, pode-se ponderar sobre os excessos do uso das tecnologias e pela pouca prática da escrita, permitir que os recursos calculem e organizem trabalhos em vez do aluno, porque podem limitar sua capacidade de raciocínio, assim como diminuir as atividades físicas em ambientes ao ar livre. Todavia, um fator primordial deve ser considerado: a necessidade de se desenvolver um censo crítico mediante os inúmeros valores e estigmas que estão inseridos nos personagens e nos contextos virtuais. Para Geertz (1989, p.37), “Nossas ideias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais”. Para o autor, os produtos culturais são produtos manufaturados a partir de tendências, capacidades e disposições com as quais nascemos, e, não obstante, manufaturados. O conjunto desses aspectos demonstra o quanto se faz necessário adicionar aos conteúdos tradicionais da escola, a temática das tecnologias, pois os alunos precisam interagir e aprender a utilização das tecnologias de forma consciente e esclarecida.

Para que aconteça uma mudança tecnológica no Brasil, precisa-se, inicialmente, que sua sociedade acompanhe esses avanços, quer para a qualificação profissional, quer para que novos alunos estejam aptos a manusear essas tecnologias, fatores que somados diminuiriam a desigualdade cultural, econômica e social.

O analfabetismo tradicional não impede a comunicação, no entanto cria uma exclusão social. Já no analfabetismo digital, as consequências são devastadoras. Contudo, o ambiente virtual digital tem o grande potencial de diminuir as distâncias entre as pessoas. Para tanto, é necessário um grande esforço de alfabetização da sociedade para o mundo digital. Conforme Fragale (2003, p.47), “Nesse processo, as novas tecnologias têm papel importante, capaz de revolucionar os métodos de ensino até aqui utilizados”.

Poderia ser uma consideração utópica imaginar milhões de brasileiros alfabetizados com o auxílio dos recursos da informática. A proposta desta pesquisa foi evidenciar que os recursos tecnológicos da Informática sozinhos não alfabetizam, contudo é possível que a informática possa ser

um caminho de apoio e de motivação aos estudantes, uma vez que o atual contexto social e histórico encaminha a sociedade ao mundo digital, fator que faz necessária a inclusão digital da grande maioria da população brasileira situada à margem das inovações.

Para tanto, os conhecimentos dos recursos tecnológicos e a alfabetização precisam ser praticados conjuntamente, ou seja, conduzir ao desenvolvimento de novas práticas educativas em sala de aula, de maneira inovadora e diversificada.

## Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

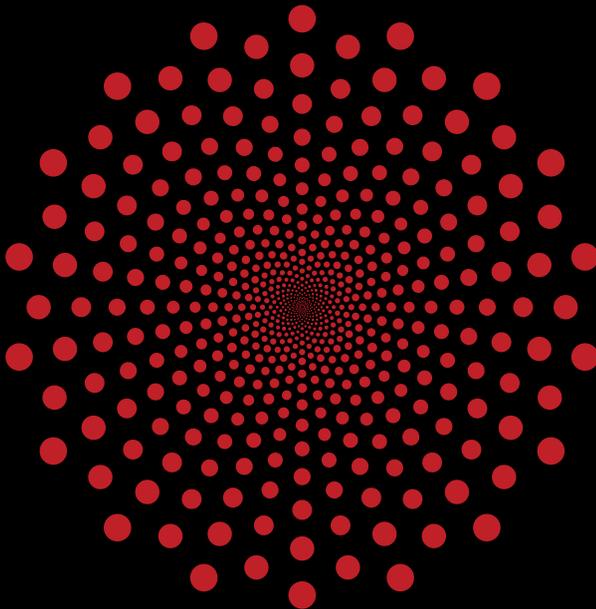
\_\_\_\_\_, *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. *Coleção Educação e Comunicação*.

IBDI- Instituto Brasileiro de Direito da Informática <<http://www.ibdi.org.br/site/artigos.php?id=159>>. Acesso em 6/4/14.

# EJA Digital: Uma nova abordagem em educação

Rosângela Fortunato Prieto  
Secretaria Municipal de Educação/Santos, SP



## **Eixo:** Educação e cibercultura

**Resumo:** O objetivo desse trabalho é apresentar o programa EJA Digital. Projeto da Prefeitura Municipal de Santos que atende jovens e adultos fora da idade escolar adequada para o Ensino Fundamental II regular. O projeto é inovador no que diz respeito ao suporte de aprendizagem e à metodologia de ensino. Todo o material de aula é produzido por professores especialistas – Professor AVA – e disponibilizado na plataforma TelEduc para acesso diário dos alunos. Apesar da utilização de computadores, o curso é presencial. O alunado deve realizar as atividades/tarefas no laboratório de informática da unidade escolar e conta com o auxílio de professores mediadores – Professor Presencial. A cada tempo de aula (período de até quatro horas), o aluno estuda uma ou duas disciplinas e seu progresso individual é respeitado, já que recebe atendimento personalizado não só do professor presencial quanto do AVA, que estará on-line para esclarecimento de dúvidas. Percebe-se que o perfil do educando do projeto concentra-se em adolescentes que, mesmo com boa cognição e aprendizagem, não se adequaram ao ambiente escolar convencional. Os resultados dessa modelagem têm sido bastante satisfatórios. Em comparação à EJA regular, os alunos da EJA Digital têm se mostrado mais eficientes nas avaliações institucionais e mais satisfeitos com sua própria aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos; Plataforma de aprendizagem; Inovação

## Introdução

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (FREIRE, 1997)

### 1. Educação de Jovens e Adultos: uma nova perspectiva

Escola, do latim *Schola*, tem acepções que se completam: folga, tempo ocioso, discussão, conferência. Originalmente, um espaço destinado à construção e troca de saberes entre indivíduos.

Historicamente, esse espaço modificou-se e foram agregados a ele elementos que distorcem a ideia inicial de debate. Não se pode dizer que a inserção da figura de um moderador ou mediador de discussões (professor) seja ruim, contudo outras inserções transformaram o espaço onde o tempo ocioso se propunha a discussões.

Em dias atuais, palavras relacionadas à *Schola* têm significados opressores: muros, fileiras, normas, grade curricular... Sob essa perspectiva, a escola deixa de ser um ambiente de construção para ser de obediência. A partir disso, questiona-se:

- a) Todos se encaixam na acepção atual de escola?
- b) Há modelos escolares inovadores convincentes?
- c) Como construir um ambiente escolar transformador e autônomo?

A resposta aos questionamentos apoia-se na trilogia freiriana: *Pedagogia do Oprimido* (1978), *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia da Autonomia* (1998). Em sua obra, Paulo Freire assinala que as relações de opressão ocorrem sob incontáveis formas e se caracterizam, entre outras, como econômicas, sociais e afetivos presentes, entre outros aspectos, em função de gênero, cor, etnia, religião, idade, etc. A partir dessa ideia, propõem-se que a relação do aluno com a metodologia de ensino e modo como se dá a disponibilização dos conteúdos podem ser opressores ou libertadores.

Diante desse quadro, e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (BRASIL, 1996), a Secretaria Municipal de Educação de Santos – SEDUC, vem desenvolvendo proposta pedagógica inovadora, voltada ao público-alvo de jovens e adultos, a EJA Digital Santos.

Há uma grande desigualdade econômica, de acesso, de maturidade, de motivação das pessoas. Alguns estão preparados para a mudança, outros não (...). Por isso, é da maior relevância possibilitar a todos o acesso às tecnologias, à informação significativa e a mediação de professores efetivamente preparados para a sua utilização inovadora. (MORAN, 2002)

## 2. Objetivo geral

Possibilitar a conclusão do Ensino Fundamental II a jovens e adultos a partir de uma metodologia diferenciada, tendo a tecnologia como suporte.

### 2.1 Objetivos específicos

- Desenvolver o senso crítico e participativo no âmbito educacional e social por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).
- Minimizar os índices de baixa escolaridade superando a defasagem idade/série.
- Propiciar ao aluno o desenvolvimento da autonomia no processo do ensino-aprendizagem.
- Trabalhar o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.
- Relacionar os conteúdos dos componentes curriculares com o universo de valores e modos de vida dos discentes.

## 3. Metodologia

A EJA Digital Santos faz parte do Curso de Educação de Jovens e Adultos e diferencia-se pelo uso de recursos tecnológicos como base de sua metodologia. As aulas são realizadas nos laboratórios de informática dos polos parceiros ou das escolas da rede municipal que atendem ao segmento EJA e organiza-se da seguinte forma:

#### Professor AVA<sup>1</sup>

- Elabora atividades e provas;
- Acompanha o progresso do aluno através da correção de atividades e provas;
- Mantém-se em contato com o aluno através de chat on-line;
- Responde pela aprovação/reprovação do aluno a partir das menções de atividade e provas;
- Participa de reuniões bimestrais de avaliação de desempenho discente;
- Responde pela formação contínua dos professores presenciais na disciplina de sua responsabilidade.

#### Professor presencial

- Atua junto ao aluno no laboratório de informática;
- Orienta o aluno na execução das atividades diárias;
- Responde pela sistematização burocrática: listas de presença; diários e outros registros pertinentes ao Projeto;
- Participa de reuniões bimestrais de avaliação de desempenho discente;
- Participa de formação contínua nas diversas disciplinas do projeto.

#### Professor colaborador pedagógico

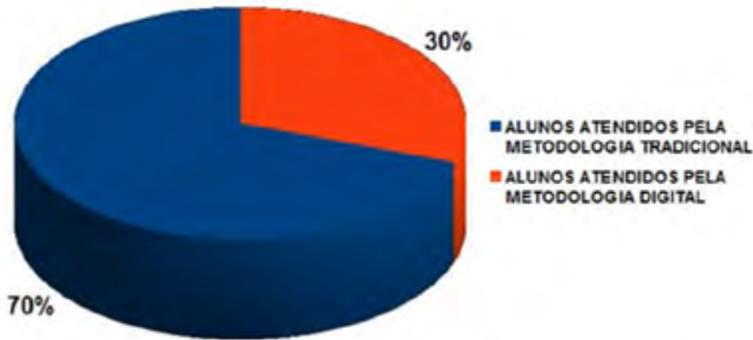
- Visita polos e unidades externas<sup>2</sup>;
- Identifica e colabora na solução de problemas de ordem burocrática ou pedagógica;
- Organiza reuniões pedagógicas semanais.

### 4. Carga horária

A carga horária obedece ao estabelecido pela Resolução CNE/CBE 1/2000 que prevê para o Ciclo II da EJA a duração mínima de 400 horas semestrais.

### 5. Universo atendido

Dos 1363 alunos do ciclo II da EJA, 948 são atendidos pela metodologia tradicional enquanto 415, pela EJA Digital (SIGES 29/5/2014).



## 6. Considerações finais

A educação voltada a jovens e adultos representa não só um resgate acadêmico, mas, ainda, um reparo social a esses indivíduos, que se enxergam fora da sociedade ou à margem dela. O letramento é o recurso mais expressivo e libertador que se pode oferecer ao cidadão. Entretanto, atingir essa parcela da sociedade não é tarefa fácil, visto que, muitas vezes, o trabalho e o cotidiano demandam mais tempo que os estudos.

Nesse contexto, a EJA Digital estabelece estratégia inovadora no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que utiliza essencialmente as TICs como suporte desse processo, propicia não apenas a apreensão dos conteúdos propostos, mas também a interação desses sujeitos com o mundo que os cerca. Promovendo alta autoestima, melhor colocação no mercado de trabalho e, sobretudo, a cidadania.

(1) Professor de Ambiente Virtual de Aprendizagem.

(2) Unidades fora de Escolas. Em Centros Comunitários, por exemplo.

## Referências

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisas*. São Paulo: Atlas, 1993.

FREIRE, P. *Desafios da Educação de Jovens e Adultos frente à nova reestruturação tecnológica*. Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos – Brasília – MEC, 1997.

MORAN, J.M. *EAD não é um "fast-food"*, Disponível em: [http://www.escolanet.com.br/sala\\_leitura/ead\\_nofastfood.html](http://www.escolanet.com.br/sala_leitura/ead_nofastfood.html) . Acesso em 4/8/2014.

OLIVEIRA, M.K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista brasileira de Educação*, set/out/nov/dez 1999.

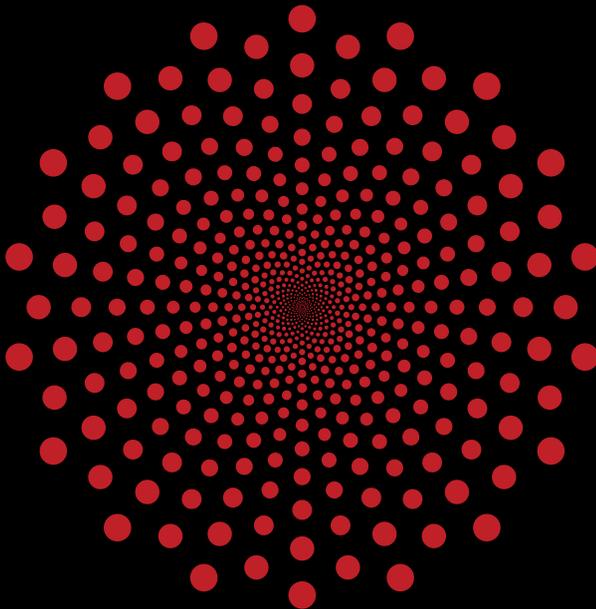
RIANO, M.B.R. *La evaluación em Educación a distancia In Revista Brasileira de Educação a Distância*. Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisas Avançadas. Ano IV, N° 20 1997. P 19-35.

SALGADO, M.U.C; AMARAL, A.L. *Tecnologias da educação: ensinando e aprendendo com as TIC*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2008.

SANTOS. Lei 2681, de 13/01/2010. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras Providências. *Diário Oficial de Santos*, Santos 15/1/2010.

# Mídias na educação: Experiência de formação utilizando as novas tecnologias, em Roraima 2005-2011

Sebastião Monteiro Oliveira  
Universidade Nove de Julho/PPGE



**Eixo temático:** Educação e cibercultura

**Resumo:** O presente trabalho versa sobre o Mídias na Educação, um curso de extensão que foi transformado em especialização, apesar de ser um dos ofertado em todos os Estados do Brasil em instituições públicas, para formar professores da rede pública. Foi uma experiência interessante, porém houve muita resistência quanto à sua implementação, o objetivo desse trabalho é mostrar os resultados alcançados e também fazer uma reflexão sobre os cursos a distância e sua contribuição para a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Mídias; Aprendizagem; Roraima

## Introdução

As novas tecnologias na formação de professores, e mesmo na sala de aula como recurso para aprendizagem, não é tão recente, já vem ocorrendo a mais de uma década programa para estimular um uso de mídias, tanto por parte do professor como pelo aluno. Nesse contexto, foi criado o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância – Seed/Ministério da Educação/MEC, em parceria com Secretarias de Educação e Universidades Públicas. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o responsável pela captação de recursos financeiros para o desenvolvimento do programa no Estado de Roraima, as Universidades realizam o acompanhamento e apoio à Coordenação Geral do Programa, e às Secretarias de Educação Municipal e Estadual, o processo seletivo. Portanto, a partir de 2005 esse programa foi implementado em Roraima, primeiro como curso de extensão e depois transformado em especialização para atender professores da rede pública de ensino.

### 1. Discussão

Esse curso tinha o objetivo de proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impressos – de forma integrada com o processo de ensino-aprendizagem, aos profissionais de educação.

O curso é oferecido a distância via internet, por meio do Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo. O curso em um primeiro momento estava estruturado em três níveis de certificação constituindo ciclos de estudo: o Ciclo Básico, de extensão, com 120 horas de duração; o Intermediário, de aperfeiçoamento, com 180 horas, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão; e o Avançado, e nesta etapa o curso foi projetado para ser uma especialização, com 390 horas, iniciando após a aprovação do projeto de pós-graduação pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFRR, aprovado com muita dificuldade por se tratar de um curso de especialização diferente dos tradicionais.

O programa teve início, em outubro de 2005, com o projeto piloto, visando a formação de tutores – 40 horas que iriam atuar nas próximas ofertas. O Curso de Formação de Tutores do programa Mídias na Educação no Estado de Roraima contou com a participação de um coordenador de

tutoria e 12 professores participantes. A UFRR já formou turmas de três ciclos básicos e três intermediários, depois outras ofertas aconteceram, conforme sintetizamos abaixo: Ciclo Básico 1ª Oferta – 2006/2007 – 120 horas: foram oferecidas cem vagas para o Estado de Roraima, 50% para os professores da rede estadual e 50% distribuídas entre professores dos Sistemas Municipais de Educação do Estado. O curso teve início no dia 9 de setembro de 2006, com o 1º Encontro Presencial, que foi realizado na Universidade Federal de Roraima, no Laboratório de Informática do Bloco III. Os cem cursistas estavam distribuídos em duas turmas: A e B (um tutor para 50 cursistas). Dos cem professores inscritos inicialmente no Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, 38 concluíram o Ciclo Básico. Os recursos financeiros do FNDE foram administrados pela UFRR. Os recursos materiais foram recebidos, apesar do atraso.

Ciclo Intermediário 1ª Oferta – 2007 – 60 horas: dos 38 cursistas aprovados na 1ª Oferta do Ciclo Básico, 37 participaram da 1ª Oferta do Ciclo Intermediário. Os cursistas foram alocados na Turma Roraima. Dos 37 professores inscritos, 33 concluíram o Ciclo Intermediário. Esses cursistas estão em fase de conclusão do Curso de Especialização em Mídias na Educação (1ª Oferta do Ciclo Avançado), oferecido pelo Centro de Educação-Ceduc/UFRR. Os recursos financeiros do FNDE foram administrados pela Fundação Ajuri/UFRR. Os recursos materiais foram recebidos, apesar do atraso.

Ciclo Básico 2ª Oferta – 2007/2008 – 120 horas: foram oferecidas 220 vagas para o Estado de Roraima, desse quantitativo, 50% para os professores da rede estadual e 50% distribuído entre professores dos Sistemas Municipais de Educação do Estado. O curso iniciou no dia 28 de setembro de 2007 com o 1º Encontro Presencial, que foi realizado na Universidade Federal de Roraima, no Laboratório de Informática do Bloco III. Os 220 cursistas estavam distribuídos em cinco turmas: A, B, C, D e E (um tutor para 50 cursistas). O Curso encerrou no dia 8/8/2008 com a apresentação dos projetos finais, sob avaliação dos professores, no Parlatório da UFRR. Dos 220 professores inscritos no Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, 133 concluíram o Ciclo Básico. Os recursos financeiros do FNDE foram administrados pela UFRR. Os recursos materiais foram recebidos, apesar do atraso.

Ciclo Intermediário 2ª Oferta – 2008 – 60 horas: os 126 cursistas inscritos na 2ª Oferta do Ciclo Intermediário foram alocados em três turmas:

A, B e C. Desse quantitativo, 101 concluiu o Ciclo Intermediário 2. Esses cursistas estão em fase de conclusão do Curso de Especialização em Mídias na Educação (1ª Oferta do Ciclo Avançado) oferecido pelo Centro de Educação-Ceduc/UFRR. Os recursos financeiros do FNDE foram administrados pela UFRR. Parte dos recursos materiais foi recebida, apesar do atraso.

Ciclo Básico 3ª Oferta – 2008/2009 – 120 horas: foram oferecidas 270 vagas para o Estado de Roraima, desse quantitativo, 50% para os professores da rede estadual e 50% distribuído entre professores dos Sistemas Municipais de Educação do Estado. O curso iniciou no dia 7 de novembro de 2008 com o 1º Encontro Presencial, que foi realizado no Laboratório de Informática Universidade Virtual de Roraima-UNIVIRR e na Universidade Federal de Roraima-UFRR. Os 270 cursistas estavam distribuídos em seis Turmas: A, B, C, D, E e F (um tutor para 50 cursistas). O curso encerrou no dia 26/6/2009 com a apresentação dos projetos finais, sob avaliação dos professores no Parlatório da UFRR. Dos 270 professores inscritos inicialmente no Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, 84 concluíram o Ciclo Básico 3ª Oferta. Parte dos recursos materiais foi recebida, apesar do atraso.

Ciclo Intermediário 3ª Oferta – 2009 – 60 horas: dos 84 cursistas aprovados na 3ª Oferta do Ciclo Básico, 83 participaram da 3ª Oferta do Ciclo Intermediário e foram alocados em duas turmas: A e B. Desse quantitativo, 76 concluíram o Ciclo Intermediário 3. Esses cursistas estão aguardando a oferta do Curso de Especialização em Mídias na Educação (2ª Oferta do Ciclo Avançado), que será oferecido pela Universidade Aberta do Brasil-UAB/UFRR. Parte dos recursos materiais foi recebida, apesar do atraso.

Ciclo Básico 4ª Oferta – 2010, Ciclo Intermediário 4ª Oferta – 2010 (em andamento) – Curso de Extensão – 180 horas: foram oferecidas 350 vagas para o Estado de Roraima das Redes Públicas Federal, Estadual e Municipal. Desse quantitativo, 270 cursistas se matricularam, e estão distribuídos em seis turmas: A, B, C, D, E e F (um tutor para 50 cursistas). O curso iniciou no dia 12/4/2010 com o 1º Encontro Presencial, que foi realizado no Laboratório de Informática Universidade Virtual de Roraima. Parte dos recursos materiais foi recebida, apesar do atraso.

Por último, o Curso de Especialização – 390 horas (Ciclo Avançado - 1ª Oferta) 2009/2010: o Projeto do Curso de Especialização foi aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação no dia 8 de julho de 2009. O Curso iniciou no dia 14/9/2009 e foi no dia 30/9/2010. Do total de 104

alunos habilitados para o curso, 98 se cadastraram no DERCA, 54 defenderam o trabalho final, 44 alunos desistiram do curso. Parte dos recursos materiais foi recebida, apesar do atraso.

Devido à resistência encontrada, não aconteceu a segunda oferta da especialização, mesmo tendo uma grande demanda de alunos na espera dessa nova turma, a comissão de pós-graduação da UFRR não autorizou a abertura de novo edital, em função de a primeira experiência ter apresentando muitos problemas, afinal era necessário encontros presenciais periódicos, um grupo de orientadores, os tutores recebiam uma bolsa de 740 reais e os orientadores de 1.200 reais durante seis meses para fazer o acompanhamento dos TCCs.

Na realidade, o principal fator que foi recusado pela Comissão de Pós-Graduação foi a questão do quadro de professores do curso, nesse modelo de curso não era determinado o professor para cada disciplina, os tutores eram muito importantes, os orientadores ficavam durante seis meses acompanhando os cursistas, mas o grupo que avaliou a abertura de nova turma pensou diferente, ou seja, o curso não poderia funcionar nesse modelo, mas havia outras dificuldades, que iam desde a resistência ao ensino a distância até as questões legais, como não ter vínculo empregatício, isso criou outro problema, muitos professores já estavam comprometidos com outra bolsa nessa modalidade, então isso naturalmente sempre representa dificuldade para a aprovação dessa modalidade de ensino.

Outra questão colocada foi que, desde a implantação do Programa Mídias na Educação em 2005, sempre houve atraso no recebimento dos materiais didáticos, prejudicando o andamento do curso, mas a equipe da coordenação juntamente com os tutores procurou seguir o cronograma disponibilizado pela Secretaria de Educação a Distância-SEED/MEC a todos os Estados brasileiros. Apesar do atraso no recebimento dos materiais, essenciais ao andamento do curso, a equipe de tutoria recebeu em tempo hábil as bolsas pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Não se pode omitir a questão do pagamento dos tutores e professores orientadores do TCC, as bolsas irrisórias, sem vínculo nenhum e ainda atrasavam. Portanto, essa é uma crítica em todos os cursos da EAD e, neste caso, também não é diferente. Juntando todos esses aspectos, o curso se tornou inviável na visão da comissão que optou pela não abertura de novas vagas.

## 2. Considerações finais

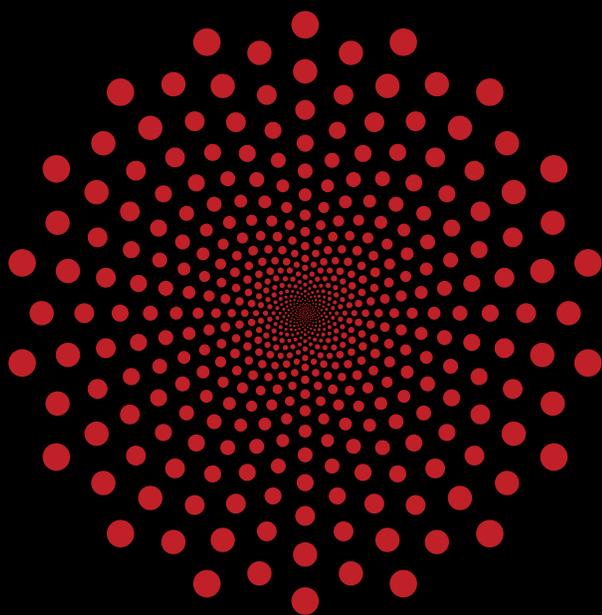
Os resultados desse projeto de formação a distância foram interessantes. Muitos professores foram formados, mesmo os que não chegaram a cursar a especialização, os que terminaram os cursos de extensão foram colocados em contato com as mídias e como usá-las em sala de aula para estimular a aprendizagem e como recurso metodológico. O curso foi extinto porque a comissão de pós-graduação não aceitou o formato do curso e, por conta disso, o Mídias em Educação como curso de extensão também não foi mais ofertado. O objetivo era que essa primeira extensão encaminhasse para a especialização, como não foi aprovado, todos foram extintos, causando um prejuízo porque o curso era uma proposta interessante. Mas foi extinto apenas no âmbito da UFRR, ele continuou existindo em outras instituições federais e estaduais por todo o País, foi uma experiência muito interessante, apesar das dificuldades enfrentadas, o curso contribuiu em todo o Estado para popularizar o uso das mídias nas escolas da rede pública. A extinção do curso causou um grande prejuízo no campo acadêmico para professores e alunos, visto que numa sociedade em que as novas tecnologias já são uma realidade, seria sempre importante a oferta de cursos dessa natureza.

## Referências

- NEAD/UAB. Universidade Federal de Roraima - UFRR. 2011.
- PRETI, O. *Educação a distância: construindo significados*. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.
- \_\_\_\_\_. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998.
- RHEINHEIMER, A.F. *Política de Formação Contínua de Professores: A descontinuidade das ações e as possíveis contribuições*. Formação de Professores / n.08. UNIVALI. S.d.

**Paulo Freire:  
O menino conectivo,  
espaços e conexões  
possíveis para a  
educação de  
crianças pequenas**

**Maria Aparecida de Jesus Miranda**  
Universidade Nove de Julho



## **Eixo temático:** Educação e cibercultura

**Resumo:** O presente trabalho surgiu da pesquisa iniciada diante da curiosidade pelo avanço tecnológico e o uso que crianças pequenas fazem da tecnologia, e das dificuldades do professor da Educação Infantil na compreensão dos artefatos tecnológicos. A relação da criança pequena com o mundo tecnológico na área digital encontra, no pensamento pedagógico de Paulo Freire, sustentação para compreender o processo de aprendizagem por meio da comunicação e do diálogo. A criança é esse menino conectivo que se faz no afeto, no carinho e na busca por conhecer também através das mídias. Este estudo realizou-se no Centro de Educação Infantil do Centro de Educação Unificado (CEI/CEU) Ana Lucia Holanda Gambôa, São Paulo, com crianças de 3 a 4 anos. Fundamenta-se no estudo do caso, na pesquisa bibliográfica e na consulta de obras de Paulo Freire, entre outros autores que entram na rede pelo pensamento crítico. Esse processo de aprendizagem envolve as crianças e os artefatos tecnológicos em contexto, com aqueles que se encontram a seu redor, que é o caso de pais, professores e responsáveis pela educação.

**Palavras-chave:** Menino conectivo; Tecnologia; Criança; Escola; Professor

## Introdução

A educação da criança pequena usa da imaginação e da fantasia, em que o lúdico se faz presente, constrói conhecimentos e refaz a história, por meio dos artefatos culturais a seu alcance. O computador, o tablet, o celular e outras diferentes mídias aparecem no cotidiano infantil e são introduzidas nas brincadeiras com jogos e desenhos, entre outros.

No Brasil atual, a Educação Infantil e o uso de tecnologias nos convidam a uma reflexão sobre as novas maneiras de organizar o processo de aprendizagem da criança, da construção do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades, utilizando das múltiplas linguagens. Isso incide no processo de identidade e sobre a cultura da infância e do brincar.

O educador, como parte desse processo, tem uma responsabilidade importante na midiaticização entre esse mundo cultural tecnológico e a criança que aprende. A midiaticização do professor se dá quando busca familiarizar a criança, para orientar e fazer compreender as situações do mundo.

Esta pesquisa buscou refletir sobre o avanço tecnológico nos centros de educação infantil e no processo de aprendizagem das crianças que utilizam os dispositivos tecnológicos na escola, bem como constatar a dificuldade de ambos, criança e professor, nesse universo cultural. Realizou-se no Centro de Educação Infantil do Centro de Educação Unificado (CEI/CEU) Ana Lucia Holanda Gambôa com crianças de 3 a 4 anos, que dispõe de uma diversidade de espaços e recursos didáticos, tornando o ambiente favorável para a exploração.

No contexto do CEU, o CEI já não conta com toda uma estrutura adaptada para as crianças e se depara com algumas dificuldades e potencialidades que serão destacadas aqui. A criança é parte importantíssima desse processo de aprendizagem, por isso buscaremos na noção de menino conectivo os elementos para dar sentido a essas práticas na perspectiva de Paulo Freire, que nos orienta nesta pesquisa, para explorar os artefatos tecnológicos e midiáticos, parte importante da cultura escolar.

O propósito é apresentar o contexto/situação do problema: o local, o tempo, tipo de experiência (investigação ou prática). Destacar as razões que levaram à realização e como se investigou o tema ou realizou a prática.

## 1. Discussão

Sustentados na própria experiência, em trabalhos e em pesquisas de autores relacionados à educação, constatou-se que a informática educacional e a formação de professores são parte fundamental da conectividade e da educação em rede, que vão além de atribuir essa potencialidade ao uso de novas tecnologias em escolas públicas. Mas estrutura e vontade política governamental são necessárias para que os governos federal, estadual e municipal se encarreguem pelo planejamento de ações que atendam os objetivos necessários e forneçam os subsídios para o cumprimento de resultados positivos.

Com relação à infraestrutura generalizada dos CEI, pode-se deparar com condições nem sempre favoráveis. O desafio para o professor da educação infantil é articular necessidade, situação e condições, utilizando os recursos oferecidos para proporcionar maior interação social.

Os professores trazem as próprias máquinas fotográficas, sons, gravadores, microfones e notebook, embora não concordem com essa maneira de trabalhar, pois existe o risco de serem assaltados. Perante o fato de a Prefeitura não fornecer tais recursos, assume-se o risco em benefício de um bom trabalho.

Assim, perante o descaso das políticas públicas, constata-se que o esforço e o empenho pessoal têm como retorno a satisfação em algumas das atividades escolares com crianças. Tão gratificante que compensa os sacrifícios diante das dificuldades.

Além disso, o professor da educação infantil, que necessita de cursos de formação individual, e que são oferecidos pela Prefeitura, tenta consegui-los por meio de sorteios. A Prefeitura faz sorteio para dois professores de cada período, quando deveria ser para todos. A gestão atual direcionada à educação precisa valorizar mais a educação infantil, pois as crianças podem aprender brincando, com o uso das tecnologias e com professores mais bem preparados.

Observou-se também que é muito gratificante quando o educador apresenta a história cotidiana por meio de um computador e com a ajuda de um projetor de multimídia. Isso possibilita que a criança compartilhe imagens, músicas e narrativas com diferentes interpretações. O educador lê para a criança, seja uma página de site ou e-mail, para que ela possa ter contatos textuais por meio de ambientes virtuais, como imagens, símbolos,

frequências sonoras, vídeos, desenhos animados e outros. Permite-se, assim, a oportunidade para que a criança se expresse, estabeleça relações e exercite a fala, a leitura e a escrita no contexto histórico-social.

O planejamento das atividades nos ambientes de aprendizagem do CEI com crianças de 3 e 4 anos é realizado conforme o projeto pedagógico, que busca valorar a cultura, o brincar, a socialização, o uso das múltiplas linguagens, a vida saudável e o compartilhar.

## 2. Considerações finais

Essa pesquisa inicialmente realizada no curso de especialização permitiu refletir a partir da própria experiência com crianças, o ambiente do CEI que dispõe de tecnologia e espaços para a interatividade socioeducacional. Algumas brincadeiras partilhadas, como jogos lúdicos, histórias, cantigas, rodas de conversa, e outras que tragam sua interação por conectividade e socialização.

A linguagem midiática aliada à prática cotidiana nos remete às políticas públicas e orientações curriculares que preveem o uso das novas descobertas, tanto pela criança quanto pelo educador. Em ambos os casos, permite interagir por meio da tecnologia na condição de aprendizes.

O diálogo entre as múltiplas linguagens e as tecnologias aponta para um ambiente por demais produtivo, o qual promove na criança a aprendizagem com inúmeras possibilidades de exploração.

O registro de atividades, por meio de fotos, filmes e outras ferramentas à disposição dos professores, permite contribuir para formação deste em uma proposta a ser discutida e revisada, ou seja, o replanejamento de ações, possibilitando intervenções e provocando outras relações com esses recursos.

Em casos como a Rádio Pingo de Gente, a utilização do microfone para uma apresentação contribui para a desinibição e desenvolvimento da linguagem oral, oferecendo à criança autonomia e liberdade de expressão.

Cabe ressaltar as inúmeras possibilidades de exploração e criação disponíveis para atividades, como escultura, desenhos, fotografias, vídeos, modelagem, pintura, entre diversas outras que, por meio das mídias, ganham novas composições, instituindo novas trajetórias na produção do conhecimento.

A proposta pedagógica de Paulo Freire contribui para pensar o futuro da educação das crianças com os artefatos culturais da sua época.

Refletir sobre o avanço tecnológico nos centros de educação infantil para o desenvolvimento das crianças, que utilizam as tecnologias na escola, permitiu constatar as dificuldades de ambos, criança e professor, nesse universo cultural. Especificamente no CEI/CEU Ana Lucia Holanda Gambôa, as crianças de 3 a 4 anos dispõem de uma diversidade de espaços e recursos didáticos que necessita ser mais explorado. As dificuldades e potencialidades da formação dos professores também foram colocadas em pauta e serão em outras pesquisas.

O âmbito escolar convida as crianças, bem como os adultos e os professores, ao aprendizado, tratando sempre de procurar novos desafios para a compreensão da realidade.

### Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000, p.17-281.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

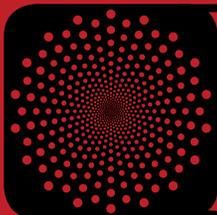
GADOTTI, M. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2005, p.11.

GOMEZ, M.V. *Caderno de educação em rede*. n.3. São Paulo: IPF, 2006, p.3. (Série *Educação em Rede*.)

MARANHÃO, D.N.M.M. *Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira*. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007, p.31-32.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiane Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p.65-81.

VYGOTSKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p.97.

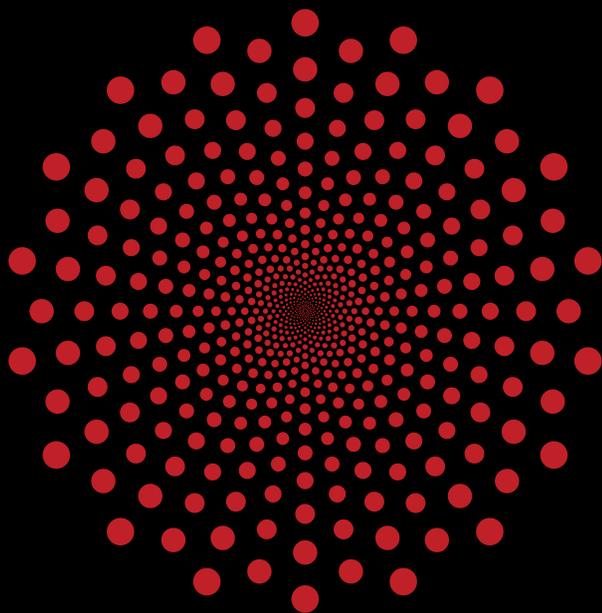


# 4<sup>a</sup> Parte

Saberes, autonomia  
e emancipação

# 1. Rádio universidade: Uma rádio a serviço da democratização da cultura

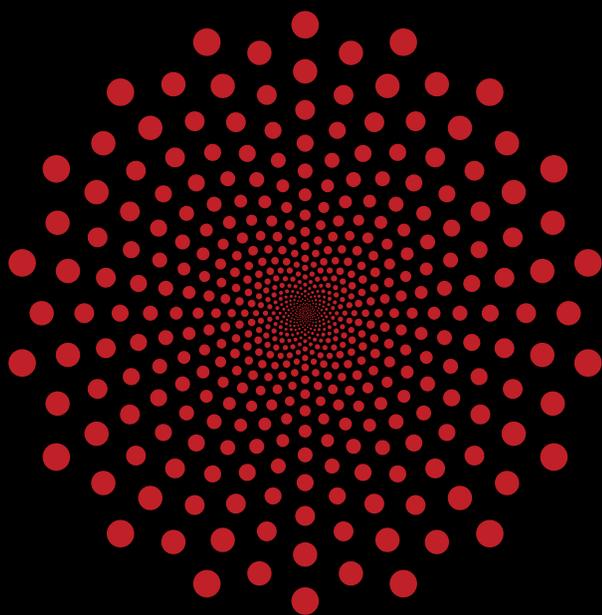
Dimas Brasileiro Veras  
Universidade Federal de Pernambuco



**Resumo do vídeo:** Entre 1962 e 1964 o professor Paulo Freire criou e dirigiu o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC/UR), onde em colaboração com o Movimento de Cultura Popular consolidou as bases de sua pedagogia. Entre as atividades do SEC/UR, neste curto intervalo, se destacam as vinculadas à educação popular e ao que chamavam de “sistema Paulo Freire de educação”, à publicação da revista de cultura *Estudos Universitários* e a criação da Rádio Universidade. Este trabalho analisa inauguração da Rádio Universidade como uma das iniciativas extensionista de Paulo Freire e sua equipe na promoção da universidade, da educação.

# 2. Tecnologia, migração para software livre e acesso ao conhecimento: A contribuição do pensamento freiriano

Anderson Fernandes de Alencar  
Instituto Paulo Freire



## Introdução

Paulo Freire, como um homem de seu tempo, sempre esteve conectado a tecnologia e técnicas. Na maior parte de suas obras, a questão da tecnologia pode ser percebida pelo viés da ética, da politização, da luta, do acesso, do uso ou da práxis. Ele não pensa uma tecnologia com vida própria. Para ele, a tecnologia faz “parte do natural desenvolvimento dos seres humanos” (FREIRE, 1976, p.69) e não pode ser encarada como a promotora de bens e males, como se tivesse vontade própria. São os homens que, utilizando da tecnologia, geram e provocam tais efeitos. Segundo o educador, por vezes a tecnologia tem sido mitificada, e também divinizada como algo que solucionará todos os problemas da humanidade ou “diabolizada”, assumida como causa de todos os problemas. Afirma o autor em duas passagens que:

O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana. (FREIRE, 1984, p.1)

Seria simplismo atribuir a responsabilidade por esses desvios à tecnologia em si mesma. Seria uma outra espécie de irracionalismo, o de conceber a tecnologia como uma entidade demoníaca, acima dos seres humanos. Vista criticamente, a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo. (FREIRE, 1976, p.68)

A tecnologia, como prática humana, é política, embebida na ideologia. O seu desenvolvimento e implementação atendem a um fim determinado, servem a pessoas, corporações e aos mais diversos interesses: não é neutra, é imbuída de intencionalidade e não se produz nem se usa sem uma visão de mundo, de homem e de sociedade que a fundamente. Freire chega a afirmar que o problema não é tecnológico, mas político, “e se acha visceralmente ligado à concepção mesma que se tenha de produção” (FREIRE, 1976, p.99).

Contudo, para Freire, a tecnologia, apesar de viabilizar novos instrumentos de opressão e de reprodução da ideologia dominante, também empodera para a luta pela libertação e, por isso, deveria servir aos

interesses dos oprimidos, sujeitos que se usam do mais moderno para promover transformações sociais. Eis sua fala no livro *Educação e Mudança*:

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa. (FREIRE, 1981, p.22-23)

Gadotti (2000) defende que a escola “não pode ficar a reboque das inovações tecnológicas”, mas que “cabe a ela organizar um movimento global de renovação cultural” em direção à superação de uma “visão utilitarista de só oferecer informações ‘úteis’ à competitividade, para obter resultados”.

O autor defende a ideia de que Paulo Freire foi favorável ao uso das “novas tecnologias”, ainda que não fosse um tema central de sua obra a questão da utilização do computador na educação ou da internet. Gadotti (2000) afirma que:

Foi com esse espírito que, em 1963, importou da Polônia os mais modernos projetores de *slides*, para utilizar na aplicação prática de seu famoso método. Embora Paulo Freire não tivesse usado nem mesmo uma máquina de escrever, preferindo escrever seus textos à mão, utilizou-se tanto do áudio, do vídeo, do rádio, da televisão e de outros meios eletrônicos para difundir suas ideias e utopias. (GADOTTI, 2000, p.263)

O pensamento de Freire acerca da tecnologia é fundamento para uma série de movimentos que tem a liberdade como princípio fundante. Nessa direção, apresentaremos duas experiências encarnadas às ideias do educador: uma acerca de um processo de migração para software livre e outra de disponibilização de sua obra.

## **1. A migração para software livre em uma perspectiva freiriana**

Entre os anos 2005 a 2007, desenvolvi uma pesquisa de mestrado, na linha de Filosofia e Educação, que teve por objetivo refletir acerca

de uma proposta de migração do software proprietário para o software livre, que contemplasse elementos do pensamento do filósofo Álvaro Vieira Pinto e do educador Paulo Freire.

A pesquisa consistiu, além de um estudo teórico, em um estudo de caso – a experiência de migração para software livre do Instituto Paulo Freire –, por meio do qual apresentamos reflexões e propostas, valendo-nos dos princípios freirianos em sua aplicação prática na migração. Na ocasião, tive a oportunidade de atuar na construção e execução da proposta, tanto como parte da equipe de migração, quanto como migrante.

Quanto à metodologia, o trabalho foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica e audiovisual da obra de Paulo Freire, valendo-nos da técnica do fichamento, buscando identificar nessas obras referências ou reflexões acerca da tecnologia. Em seguida, foram extraídas e categorizadas, por meio de grandes temas, as expressões do educador.

A documentação da experiência foi realizada por meio de anotações para salvaguardar o histórico do processo. Foram feitos levantamentos documentais, como textos, fotos, relatos orais, registro de e-mails enviados no processo, gravação em vídeo dos eventos de maior relevância, conversas com os componentes da equipe de migração, depoimentos dos participantes da experiência, entre outros. Além disso, utilizamo-nos da entrevista, realizada por meio de questionário, visando identificar a “freirianidade” da experiência.

Em síntese, a migração da ONG foi organizada em cinco fases: a primeira contou com a sensibilização/reflexão de natureza filosófico-política acerca do conceito de software livre, elaboração do plano de migração, encontro de avaliação deste plano e constituição da equipe de migração. A segunda tratou da construção de material didático acerca do pacote de escritório BrOffice.org, atualmente LibreOffice.org (Writer, Calc e Impress) e Gimp, instalação do BrOffice.org nas máquinas Microsoft Windows (MS Windows) e oficinas técnico-pedagógicas. A terceira, do encontro de avaliação da segunda fase, desinstalação do Microsoft Office (MS Office Word, Excel, PowerPoint e Access) e instalação do Mozilla Firefox (navegador de internet)/Thunderbird (gerenciador de e-mails), além da construção de material didático acerca da distribuição Kubuntu. A quarta foi iniciada com um evento de abertura da fase, desinstalação do MS Windows e instalação/oficinas de Kubuntu, versão GNU/Linux para desktops. A quinta contou com entrevistas, por meio de questionários, realizadas pelo pesquisador.

Entre as conclusões desta pesquisa/intervenção estiveram: a afirmação dos processos formativos como centrais no processo de migração para software livre e a elaboração de uma forma de fazer, que chamados “Pedagogia da Migração”.

O suporte – auxílio técnico na solução de problemas e dificuldades –, garantido a todos que vivenciaram o processo da migração, foi certamente um dos espaços mais frequentes e intensos de formação, tanto para quem oferecia o apoio quanto para quem o recebia. As oficinas e os eventos eram momentos pontuais no processo, já o suporte, o momento para retirar dúvidas, ensinar um novo procedimento, ajudar a localizar um documento no momento de desespero, solucionar um problema físico no computador, todas essas ações eram constantes em toda a migração, requeriam paciência, generosidade e tranquilidade da equipe de suporte para atender a todas as demandas.

Esse trabalho de suporte, em grande parte das instituições, é estritamente feito por técnicos, que não possuem formação pedagógica. A nossa experiência revela a necessidade de os técnicos de informática terem formação pedagógica. O trabalho desses técnicos, em uma perspectiva dialógica e emancipadora, não pode se dar de forma alheia à dimensão pedagógica. Eles possuem um saber e uma experiência, mas não conseguem compartilhar e aprender junto. Como ensinar sem formação pedagógica? A atividade de suporte é imprescindível para garantir o “sucesso” da experiência de migração.

A experiência do Instituto não teria acontecido da forma que aconteceu se não fosse por conta de todos os educadores que foram sujeitos desse processo. Foram eles que tornaram humana essa experiência de migração que se aproximou à realidade de cada pessoa, de cada equipe, que preparou materiais com uma linguagem adequada para a compreensão dos migrantes, que idealizou a metodologia das oficinas, que pensou as linhas gerais de todo o processo. Aprendemos que a experiência de migração para software livre é, em grande medida, uma experiência pedagógica, e como processo pedagógico pressupõe uma pedagogia, um caminho de orientação, pressupõe desaprender determinados movimentos impregnados em nós, construir novos saberes e novas práticas, fazendo-se, portanto, imprescindível a presença dos educadores.

Migrar não é um processo fácil. Paulo Freire deu, e tem dado pela atualidade do seu pensamento, fortes indicações de como realizar esse processo

do modo mais pedagógico e respeitoso possível, por meio de categorias como diálogo, construção democrática, esperança, paciência, luta, resistência, entre outras que embasaram esse trabalho e toda essa experiência de migração, inspirando uma verdadeira *Pedagogia da Migração*.

## 2. A disponibilização da obra de Paulo Freire na internet

Paulo Freire, em diversas ocasiões, ainda que indiretamente, refere-se ao que hoje intitulamos de movimento pela liberdade do conhecimento. Movimento que faz frente a uma visão mercantil e privatista do conhecimento e defende-o como bem comum da humanidade, e não como uma propriedade, como inspira a ideológica expressão “propriedade intelectual”.

Dado o seu contexto histórico, Freire apresentava limites quanto ao trato com os direitos autorais na perspectiva que defendemos hoje. Apesar disso, demonstrava indícios de uma predisposição ao tema e a prática da liberdade do conhecimento, que exemplificamos em dois episódios. O primeiro encontra-se em sua primeira obra, *Educação como Prática da Liberdade* (1967), em que defende a democratização da cultura. Naquele momento, como um esforço de socialização da cultura com os alfabetizandos. E o segundo, em sua última obra, percebendo o custo proibitivo que as obras impressas iam adquirindo já em 1996, fez questão de publicar um livro acessível a todo e qualquer professor(a), a *Pedagogia da Autonomia*, que na época custava o valor de R\$ 5,00. Acrescentamos que esta “abertura” é atestada por seus amigos e atuais pesquisadores, e em algumas ocasiões durante seus encontros no Instituto Paulo Freire, como nos atesta Gadotti em duas passagens:

Creio que Paulo tinha consciência de que tudo o que havia escrito pertencia àqueles para os quais ele havia escrito: os oprimidos. Por isso não se incomodava em ver certos escritos dele reproduzidos sem consulta prévia. Testemunhei isso em 1979 quando traduzi o livro *Educacion y cambio*, o qual ele me pediu para prefaciar. Até eu enviar-lhe esse livro, ele não sabia da sua existência. Esse livro havia sido publicado na Argentina, por um grupo de educadores populares reunindo alguns artigos escritos por ele no Chile, porque precisavam desses escritos para as suas práticas político-pedagógicas. (GADOTTI, 2001, p.15-16)

Isso ocorreu com várias de suas obras. Educadores populares, educadores comprometidos com a causa da “mudança”, utilizavam seus textos de diversas maneiras. Paulo nunca se incomodava com isso. Foi assim que o nome dele acabou tomando um tamanho maior do que a sua pessoa e o mito em torno de seu “método” ganhou força no mundo. Como ele escreveu em defesa de uma causa, a causa dos oprimidos, não se incomodava em ver seus escritos “pirateados”. No caso do livro *Educación y cambio*, não era nenhuma pirataria. Não faz muito tempo encontrei, na Espanha, num encontro de educadores populares, uma edição artesanal, grampeada, da Pedagogia do oprimido, reproduzida por um sindicato de trabalhadores e vendida a um euro. (GADOTTI, 2007, p.22)

Nessa direção, o Instituto Paulo Freire realizou, por meio do Centro de Referência Paulo Freire (CRPF), o projeto “Paulo Freire Memória e Presença: preservação e democratização do acesso ao patrimônio cultural brasileiro” (2011-2013), com o patrocínio da Petrobras, por meio da Lei Federal de Incentivo à Cultura, em parceria com o Ministério da Cultura. O projeto teve, por objetivo geral, preservar os materiais existentes, garantir e democratizar acesso qualificado à obra e ao legado de Paulo Freire, inclusive a pessoas com deficiência visual.

Entre as suas ações centrais estiveram: 1) Organizar e catalogar o acervo físico do Centro de Referência Paulo Freire; 2) Digitalizar trinta mil páginas de textos, cem vídeos, duzentas fitas cassetes, quinhentas fotos produzidas por Paulo Freire ou que apresentem o educador e, na perspectiva da inclusão social, disponibilizar duas mil páginas de e sobre Paulo Freire a pessoas com deficiência visual; 3) Digitalizar vinte mil páginas de textos, cem vídeos e duas mil e quinhentas fotos produzidas pelo Instituto Paulo Freire, como reinvenção do legado; 4) Disponibilizar presencial e virtualmente o acervo digitalizado do Centro de Referência Paulo Freire; 5) Internacionalizar o conteúdo do site do Centro de Referência Paulo Freire.

As realizações do projeto ocorreram em duas dimensões: física e digital. Na dimensão física, contamos com medidas que impactaram a biblioteca e o arquivo do educador. E, na dimensão digital, com um repositório digital e uma base de dados.

Na biblioteca, ocorreram os seguintes processos: 1) Higienização e identificação de marginálias; 2) Catalogação, classificação e indexação; 3) Implementação de notação e etiquetagem/“filipetagem”; 4) Reorganização física, leitura das estantes e sinalização; 5) Elaboração do Plano de Desenvolvimento de Coleções.

No arquivo, os processos foram similares, acrescidos de atividades: 1) Definição de sistema de Thesaurus, elaboração de vocabulário controlado de termos freirianos e indexação; 2) Desenvolvimento do Plano de Classificação; 3) Organização, catalogação e disponibilização.

No âmbito virtual, contamos com a implementação de um repositório digital, em que estão disponíveis os materiais digitalizados. Esse ambiente é um software livre (DSpace) e as customizações realizadas são de acesso público. O repositório encontra-se no endereço [acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org). Destaco aqui, o apoio que tivemos da Brasileira-USP no projeto.

Ainda nesse âmbito, disponibilizamos, por meio de uma base de dados na web, também em software livre (Abcd), o catálogo de todos os livros existentes na biblioteca pré e pós-golpe do educador.

Além dessas medidas, houve outras, como: 1) Tradução e disponibilização do texto de apresentação do CRPF e do projeto, em várias línguas; 2) Tradução do vocabulário freiriano e Thesaurus do INEP para inglês, francês e espanhol; 3) Legendagem de vídeos; 4) Levantamento documental com pessoas e instituições; 5) Atualização do mapeamento da comunidade freiriana; 6) “Ocerização” (conversão de imagem para texto); 7) Participação em eventos e publicação de trabalhos, etc.

Por fim, destacamos a disponibilização de duas mil páginas de e sobre Paulo Freire a portadores de deficiência visual. Essa ação viabilizou a locução de 12 livros do educador, publicados antes de 1988, como, por exemplo, os livros *Pedagogia do Oprimido* (publicado em mais de 18 idiomas, e gravado por um de seus filhos, Lutgardes Costa Freire), *Educação e Mudança*, *Educação como Prática da Liberdade*, *Medo e Ousadia*, e outros, bem como três publicações do Instituto Paulo Freire, que se relacionam diretamente à vida e obra do educador.

## Referências

ALENCAR, A.F.de. *A pedagogia da migração do software proprietário para o livre: uma perspectiva freiriana*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)-

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08112007-150130/>>. Acesso em: 2014/9/29.

FREIRE, P. *A máquina está a serviço de quem?* Revista BITS, p.6, maio de 1984.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, p.150

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p.79.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

GADOTTI, M. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, M. *Legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

INSTITUTO PAULO FREIRE. *Acervo Paulo Freire*. Disponível em: <[acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org)>. Acesso em: 1/set/2014.

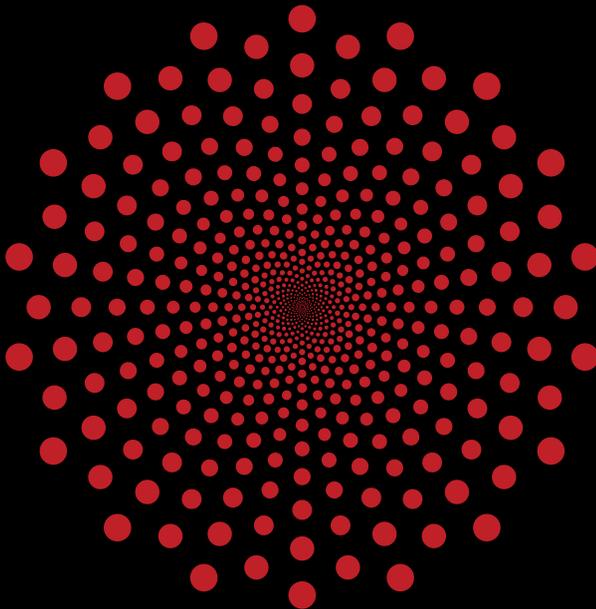
INSTITUTO PAULO FREIRE. *Biblioteca Paulo Freire*. Disponível em: <[biblioteca.paulofreire.org](http://biblioteca.paulofreire.org)>. Acesso em: 1/set/2014.

# 3. Círculo de cultura

## Paulo Freire: Arte, medios de comunicación, salud y educación

**Margarita Victoria Gomez**  
Universidade Nove de Julho/Virtus Educação

**Albert Roger Hemi\***  
Faculdades Integradas Rio Branco



## Introducción

En el marco del encuentro Conectáctica “Buenas prácticas docentes para el siglo XXI. A 20 años de la Red Universitaria” (23 al 25 de Julio de 2014, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México), se realizó el *Círculo de Cultura Paulo Freire*. El Círculo, como una estrategia de aprendizaje e investigación se desarrolló a partir de la propuesta pedagógica del educador brasileño Paulo Freire.<sup>1</sup>

Esta pedagogía ofrece principios importantes para su reinención con docentes universitarios, lo que significa un verdadero desafío. De acuerdo con la propuesta general del encuentro: “Generar un espacio común de reflexión acerca de las experiencias de buenas prácticas docentes en la Red Universitaria, identificando su desarrollo y aplicación en la formación integral de los estudiantes y la gestión, uso de TIC, así como los retos que coadyuven a mejorar la calidad educativa en el pregrado, a 20 años de la existencia de la Red Universitaria en la Universidad de Guadalajara”, el Círculo de Cultura, como espacio construido, contribuyó con la estrategia didáctico-pedagógica específica, entendiendo esta como un “espacio en que dialógicamente se enseña y se aprende. En que se conoce en lugar de hacerse transferencia de contenidos. En que se produce conocimiento en lugar de la yuxtaposición o de la superposición de conocimiento hechos por el educador sobre el educando. En que se construyen nuevas hipótesis de lectura del mundo.” (Cf.FREIRE, 1994)

Esta metodología pedagógica incorporó la cultura de los participantes en el proceso contemporáneo y de la dinámica de las prácticas docentes en las instituciones de bachillerato y de educación superior, o sea, permitió dialogar y entender la repercusión del uso de los artefactos tecnológicos digitales y de la cultura de redes que los jóvenes traen a la universidad y que colapsa y desconcierta al profesor.

El impacto que causa el hecho de ver que los jóvenes estén, algunas veces, más interesados en consultar sus contactos en la red, a través del celular, y no en un dialogo presencial con otros, ha propiciado la necesidad inminente de que estudiantes, profesores y gestores, involucrados en los procesos de formación, perciban y piensen esta presencia generalizada de la cibercultura en la vida académica. Por eso tomar decisiones para favorecer el aprendizaje de los estudiantes implica considerar la cultura de la tecnología, y la tecnología en la cultura académica que permite

innovaciones personales e institucionales importantes en la práctica docente.

La dinámica del Círculo de Cultura fue definida en la sala específica. En este lugar nos reunimos 25 profesores universitarios durante dos días y trabajamos por 12 hrs en Círculo presencial que se desdobló a momentos virtuales. Era una sala bien iluminada, agradable, donde las mesas y sillas fueron colocadas en forma circular. Se contó con el auxilio logístico de la profesora Rachel, de la fotógrafa Erika y de algunos observadores de Conectáctica 2014. Utilizamos laptops, proyector, conexión a internet con Wi-Fi, y computadoras para investigar, registrar y socializar las experiencias y reflexiones. También, durante los dos días de trabajo hubo servicio de lunch, café y jugo. Todo esto contribuyó para crear un ambiente grato de aprendizaje y reflexión con los presentes, fomentando también un espacio de libre expresión y cordialidad.

En la primera fase, como coordinadores, dimos la bienvenida, nos presentamos y orientamos la dinámica, organización y funcionamiento del Círculo; luego se retomó la propuesta general de Conectáctica y se sistematizaron los temas propuestos por los investigadores; se acrecentaron enriquecedoramente temas e ideas, se decidió sobre los temas generadores y al final se socializó la relatoría, a partir de todas las contribuciones.

Los temas del Círculo abrieron la discusión en torno a las experiencias presentadas a partir de las cuales se trabajaron saberes y nociones que dieron organicidad a las prácticas docentes con tecnologías relacionadas con los diferentes usos del internet/web; proporcionaron una experiencia teórico-metodológica con el Círculo de cultura para sistematizaciones y realizaciones docentes que encontraron resonancia en la pedagogía de la virtualidad .

De este modo, las contribuciones de los participantes fueron registradas por las relatoras de cada una de las tres sesiones del Círculo que se retomaron el último día y se las enviaron a los coordinadores para sistematizar un texto final. Ese texto contó con aprobación de todos los participantes del, lo que legitima de alguna manera una red de comunicación, diálogo y aprendizaje que no terminará aquí, sino que se expandirá en red. El mito de Hermes fue despertado: lo instrumental y lo simbólico en la comunicación abrió para temas y contextos generadores en educación con problematización de experiencias teórico-metodológicas.

Así, las relatorías iniciales y comentarios de los coordinadores, además del registro fotográfico fueron publicadas en el blog

pedagogiadavirtualidade.wordpress.com, un espacio que queda abierto para eventuales lectores y comentaristas . Así:

Al objetivar su mundo, el alfabetizando se reencuentra en él, reencontrándose con los otros y en los otros, compañeros de su pequeño “círculo de cultura”. Se encuentran y reencuentran todos en el mismo mundo común y, de la coincidencia de las intenciones que los objetivan, surgen la comunicación, el diálogo que critica y promueve a los participantes del círculo. Así juntos recrean críticamente su mundo: lo que antes los absorbía, ahora lo pueden ver al revés. En el círculo de cultura, en rigor, no se enseña, se aprende con “reciprocidad de conciencias”; no hay profesor, sino un coordinador, que tiene por función dar las informaciones solicitadas por los respectivos participantes y propiciar condiciones favorables a la dinámica de grupo, reduciendo al mínimo su intervención directa en el curso del diálogo. (FIORI, in FREIRE, 1987, p.)

## Experiencias educativas

Los integrantes del Círculo, todos profesores universitarios y de bachillerato general, a excepción de Erika que es estudiante y fotógrafa, compartieron las siguientes experiencias: Albert, su preocupación con el diseño de guiones y del cine como constructor de visiones de mundo; Isaac su experiencia con diseño gráfico centrado en la cultura; Mónica con la fotografía, la arquitectura y el diseño como horizonte; Queta, que cuenta cuentos e historias para ir más allá de la falta de energía eléctrica, de medicina, quien ve en las radionovelas un modo de educar y comunicar para el cambio social; el sociólogo Ángel, su realidad con los jóvenes y la finalidad del aprendizaje; Ángela, de ciencias exactas y química, su blog educativo; Ana Elia las posibilidades que encuentra en el bachillerato general por competencias para la educación ambiental; Claudia, su comprensión del nativo/inmigrante digital en diálogo y consulta permanente entre los dicentes durante el bachillerato; Oscar, con las competencias y los proyectos emprendedores que le permiten más fuentes de información para educar; Perla, desde la arquitectura, el diseño de interiores; Jesús, su quehacer docente en patrimonio histórico (material e inmaterial); Mario, su modo de ver o no ver los procesos psicológicos y las nuevas técnicas en la cibercultura; María Elena sus aprendizajes significativos, importantes para ser docente; Adriana

su propia práctica con los ambientes virtuales de aprendizaje que abren para nuevos conocimientos más allá del face-a-face; Lorena, administradora-contadora, su utilización del b-learning y las aplicaciones de multimedia; Héctor, su perspectiva filosófica de la tecnología en el campo de la ciencia de la salud, su reflexión acerca de la resistencia de los docentes ya que se les quita, a los docentes, la seguridad que tenían con sus materiales didácticos; Evelyn, su experiencia con el periódico /revista digital para entrar en la cibercultura a través de la historia del arte; Margarita, su consideración de que investigaciones, mediatecas y archivos virtuales deben ser abiertos para las ciencias sociales críticas, para la educación emancipadora y para las buenas prácticas docentes en el contexto de la pedagogía de la virtualidad.

En este inicio de actividad se buscó contextualizar las prácticas docentes, y el problema que representa que los alumnos del siglo XXI tengan maestros del siglo XX y escuelas del siglo XIX. En cuanto a este tema, se consideró que los videojuegos en la enseñanza de la arquitectura son necesarios para la comprensión semiótica del universo actual; También se destacó la importancia de invertir en ambientes virtuales tipo Moodle (plataforma tecnológica que dota de un ambiente educativo virtual, un sistema de gestión de cursos y creación de comunidades de aprendizaje en línea); y en el área de Trabajo Social, se afirmó que este ambiente virtual permite una docencia semipresencial y requiere formación profesional para maximizar su uso. Además, fue necesario pensar en el uso de otras plataformas virtuales, el Prezi, el pizarrón magnético, y en el proceso que aleja los próximos y aproxima los lejanos. Se hace referencia a un nuevo universo vocabulario, semiótico, a Mc Luhan (1967) y al universo de los signos, siendo importante el dominio de una nueva dinámica de aprendizaje en la universidad, pero resistiendo al colonialismo y explorando más la brecha digital.

Los ejes temático que se registraron de interés del grupo fueron: cultura, arte, medios de comunicación, salud y educación y desde ahí se reunieron los participantes en Círculos por temas afines. En la sesión del día siguiente, se presentaron las experiencias y propuestas de cada Círculo:

## **Cultura**

La cultura como todo hecho del hombre y de la mujer entra en un circuito simbólico mayor englobando el contexto natural y social, la educación y el aprendizaje. La insuficiente valoración del uso, funcionamiento

y apropiación del patrimonio histórico (material e inmaterial) puede ser revertida y potencializada de manera eficiente con las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) llevando en consideración hasta las emociones que esta temática genera.

Articular varios trabajos acerca del patrimonio histórico es una de las responsabilidades del Centro Universitario de la Costa Sur, de la Universidad de Guadalajara, México, con sede en Autlán Jalisco. El proyecto elaborado por alumnos de la licenciatura de Turismo Social, con un grupo de niños de bajos recursos, discapacitados y/o personas de la tercera edad es presentado en el Círculo por Arely, Miroslava y Jesús Medina, como producto de una clase (publicado por capetos123 en el blog <http://capetos123.wordpress.com/author/capetos123/> y en <http://pedagogia-davirtualidade.wordpress.com/>, sábado 02 de agosto de 2014).

Durante esta unidad de aprendizaje, elaboraron un CD interactivo mostrando el patrimonio material e inmaterial de la ciudad de Autlán de Navarro, Jalisco (sede del centro universitario), con la intención de obtener el grado de licenciatura pero también de divulgar, usando las TICs, el valor de un patrimonio cultural. En este mismo tema, se vinculó un trabajo desarrollado en Zamora, Michoacán por la Mtra. Arely que mostró una serie de imágenes de sitios de interés histórico y cultural para que el estudiante identifique y exprese sus ideas al respecto, y así crear un aprendizaje significativo. Finalmente la Mtra. Miroslava presentó un trabajo que permite acceder a diversos sitios tales como museos, utilizando diversas herramientas y aplicaciones digitales.

En los tres casos, la utilización de las TICs se argumentaron y justificaron, resultando en una excelente estrategia para acercar al estudiante y a los usuarios de los aplicativos al conocimiento y valoración de su patrimonio cultural – histórico- , lo cual es importante dado que los esquemas globalizadores tienden a homogeneizar hábitos y consumos culturales en detrimento de la identidad de cada comunidad regional y/o local.

Sin duda, se destacó en este trabajo: el patrimonio de Autlán y su origen prehispánico, de valor arquitectónico religioso indudable, como también los murales de José Atanacio Monroy y el lugar de origen del músico Carlos Santana. El rescate de una casa patrimonial y su función como pinacoteca, el carnaval taurino, el valor arquitectónico con una iglesia del siglo XVII, la reserva de la biósfera de Manantlán, y Río Ayuquila fueron otros temas que surgieron en el trabajo con los jóvenes.

En dicho trabajo los alumnos presentaron su protocolo de investigación justificando el uso de las TIC's. La muestra digital e interactiva dejó entrever la manera en que esta estrategia proporciona transversalidad, posible relación entre la oralidad, expresión escrita y divulgación digital. También se distingue la incorporación de técnicas de trabajo que no están dentro de un área común académica.

En el segundo trabajo, acerca del "Patrimonio regional en peligro" se busca crear conciencia en los alumnos de enseñanza media superior, sobre la competencia 2 (disciplinares) del acuerdo 444 del Marco Curricular Común (MCC, 2008):

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

2.1 Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.

2.2 Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.

Cultura, arte y comunicación son indisociables, y el software Power-Point utilizado por la maestra Arely, permite, sin usar texto, relacionar diversas imágenes con la preconcepción del alumno sobre las mismas, para crear, primero, significados propios, y luego hacer analogías sobre la arquitectura local y la icónica del arte mundial.

En otra experiencia, el trabajo con un archivo en formato digital llamado "Arte y cultura digital", de la Fundación Telefónica, tuvo como objetivo proporcionar visitas virtuales 3D, valiéndose de la digitalización del patrimonio y de interactivos multimedia para la conservación. El patrimonio preservado con alta tecnología, sirve de incentivo para apoyar la afluencia de las visitas a dichos lugares.

Este trabajo con patrimonio cultural digitalizado abre un debate antiguo reafirmando que para los estudiantes, las artes visuales resultan útiles, pues trae una particular filosofía de trabajo, y la posibilidad de una concepción de la educación hipertextual yendo más allá del sistema lineal de información lo que implica ingresos, técnicas específicas y producciones diversificadas. El hipertexto desde sus principios sustenta en este tipo de trabajo: conexión, heterogeneidad, rupturas a-significantes, multiplicidad y producción donde audio, texto escrito, imagen, y dispositivos digitales convergen.

## Arte

El arte de educar, los medios de comunicación, y la cultura, imbricados libertan ciertas actividades como notamos anteriormente pero también con las tecnologías digitales percibimos que ocurrieron diferentes maneras de colonización del pensamiento, unificando el pensamiento y no la unidad en la diversidad como sería de esperar.

Se percibe una tendencia global que se traga a lo local y a lo étnico, impactando en la pérdida de la identidad de los grupos. Frente a la globalización y a la colonización del pensamiento se propone usar los medios, la tecnología y el arte de modo particular, preservando la identidad al pensar lo global desde la actuación local. Un singular enfoque étnico se expande en los medios. El arte como resistencia a la globalización implica crítica y creatividad.

Vivimos en un mundo de signos, en un universo semiótico, donde coexisten las prácticas de la oralidad, de la escritura y de las redes digitales como medios de comunicación. La fábula “La sopa de piedra”, hecha por un cuentacuentos - como dinámica de contar una historia que se alimenta de los participantes- llamó la atención para, por lo menos, tres cosas importantes, en un contexto adverso: la cooperación, el compartir saberes y angustias; y la utilización de recursos a mano para comunicarnos entre unos y otros. Durante el análisis de la fábula nuevamente se destaca la coexistencia de modos de comunicación y la importancia de la buena convivencia

En un contexto altamente televisivo y conectado, se recuerda a la televisión como una presencia masiva en la sociedad y como una construcción técnica e ideológica donde la tecnología nos absorbe o no, dependiendo de nuestra posición frente a ella y a sus programaciones. Se discute la utilización del sistema límbico que a través de estructuras cerebrales administra respuestas fisiológicas a los estímulos emocionales, estimulando la corteza, para lograr el objetivo de impacto, fundamentado en bajos usos y costumbres. La conectividad que se genera entre esos elementos reflexivos nos empodera para tomar acciones.

En un México, con monopolio en el área de la comunicación, nos preguntamos: ¿Cómo se educa a mexicanos en México? En esa tendencia donde lo global se come a lo local, la apropiación, el sincretismo cultural y las formas de colonización del pensamiento exigen el ejercicio de interpretación. Por ejemplo, comprender la bandera mexicana con un nuevo concepto, uno propio.

Una muestra de consumo cultural, se puede ver en el video de la serie “Imaginantes” sobre las ilustraciones de José Guadalupe Posada. (<http://tu.tv/videos/imaginantes-bicentenario-guadalupe-posa>) La cuestión es como este tipo de aprendizajes nos marca y constituye nuestra identidad. ¿Somos todos calavera?

Otro ejemplo, es oír un fragmento de la radionovela producida por el sistema Chiapaneco de radio y televisión, y emitida por la radiodifusora del gobierno del estado, “Corazón de mujer”, en el capítulo: “Pablo vende a Paulinita”, disponible en Radioteca.net. A dramaturgia como forma didáctica de discusión social.

En este Círculo, nos cuestionamos desde el territorio del arte, de la educación y de la cultura. Así, territorio, memoria e identidad del mexicano son pensados a partir de la bandera mexicana, nos preguntamos si la concepción de la bandera y su impacto fueron positivos o negativos. Se considera, también, que la concepción de cada uno no se puede controlar y que los estereotipos de los mexicanos hay que reconocerlos si se quiere crear nacionalismo crítico; los significados provendrán del mismo México, no del extranjero. En un mundo globalizado no se puede perder la noción de nacionalismo.

## Medios de comunicación

Los medios de comunicación sustentan cualquier propuesta educativa, según sean estos impresos, auditivos, visuales o por medio del internet. Para trabajar este tema se retomó un vídeo realizado con alumnos del Bachillerato, bajo el contexto de logro de competencias.

En el MCC (Marco Curricular Común) del Bachillerato General por Competencias, la comunicación es una de ellas que contribuye con la transmisión de ideas y formas de expresión. El vídeo del estudiante reconstruye la identidad escolar de cada miembro del grupo, incluido la de los maestros. Se perciben tendencias a acotar el proceso de comunicación lo que es una paradoja desde el momento que los medios fueron creados por humanos que querían comunicarse de manera distinta. Hay consenso en que las tecnologías de la información y de la comunicación cambian la dinámica social de cómo se relacionan las personas, las formas de crear vínculos y explotar el potencial de los estudiantes y profesores en el proceso de conocimiento social. Ejemplo de eso es la Página Naturalista

(<http://www.naturalista.mx/>), que aprovecha el registro fotográfico y de imágenes de la naturaleza para generar un espacio de expresión, de comunicación y de concientización por medio de las contribuciones de uno de los dispositivos más importantes que tiene la web, hablamos de los “wikis” (escritura compartida).

El hecho de observar que los estudiantes de bachillerato no dan importancia a este tipo de páginas como un repositorio de objetos de aprendizaje, el conocimiento general y cultural, entre otros, no permite decir que se ven perjudicados. Con ese modo de lidiar con las preconcepciones acerca de los repositorios de aprendizaje se da otra problemática que tiene que ver con la sensación de quedarse rezagado en el uso crítico y creativo en relación con los estudiantes natos en la tecnología. Lo que implica un atraso y un desafío educacional para integrar y usar criteriosamente la tecnología.

Los medios de comunicación crean redes de información y la influencia que eso tiene sobre la vida de los estudiantes es inmensa. Los dos videos realizados por un alumno de la Preparatoria de Toluquilla que se refieren a un memorial de sus compañeros de clase a manera de despedida de fin de cursos y otro sobre la descripción de la preparatoria pueden ser destacados.

Uno de los videos muestra claramente el desarrollo de las competencias genéricas número 1 y 4 del acuerdo 444 del Marco Curricular Común (MCC) de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS):

1. El alumno se autodetermina.

4.5 Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

Como Bachillerato General por Competencias, el objetivo base es el logro de las mismas. La exposición de este trabajo se fundamentó en el modelo educativo de UDG Virtual de la Universidad de Guadalajara, donde se hace hincapié en los entornos de aprendizaje que se estructuran considerando cuatro aspectos: La información contenida en los sistemas de conocimiento, que se construye en insumo de las producciones de los sujetos que aprenden, a través de las interacciones con el contenido mismo de esa información, y las relaciones con los sujetos que conforman esos mismos sistemas de conocimiento para exhibirse.

Es así como se toman en cuenta en el aprendizaje, (Marzano, 1993) para la elaboración de éstos materiales educativos, donde se busca

la planificación de estrategias para buscar información, conciencia del proceso de aprendizaje y evaluación de la productividad del pensamiento propio y de los otros.

En cuanto a la exposición: Se hace hincapié a las dificultades que hubo con la documentación del trabajo, ya que “no existía un archivo histórico de la preparatoria” que pudiera utilizarse, así que todo el trabajo se formuló a partir de la entrevistas de los alumnos del equipo de trabajo al personal que labora en la preparatoria. Aunado a esto, el alumno reconoce que existen algunas fallas técnicas en su trabajo, aunque los objetivos propuestos se logran.

También, a la dificultad para la difusión o exhibición del trabajo realizado, más allá del aula de clase, se sumó la libertad que el maestro permitió al alumno para realizar sus videos, dando solo instrucciones de forma, como la fijación de un tiempo de duración y expresar ideas concretas. Considerase importante, de todas maneras, que la estrategia podría haber sido más directiva y para que los alumnos vean sus producciones con mayor alcance con respecto a sus inquietudes futuras y en su comunidad.

Existe consenso de que los videos son buenos elementos para la educación si se lleva en consideración la pertinencia del guión, y el fondo musical. La elección puntual de la canción *Somewhere over the rainbow* responde a la cultura americana adoptada a través de los medios de comunicación, pero que en el caso específico se consideró solo por el dejo de “melancolía” ya que el tema representa el fin de cursos y por eso fue elegida por el alumno. Aun así se reafirma la importancia de los guiones para la elaboración del video, aunque sean experimentales, para no perder el propósito del proceso de aprendizaje. Los videos, sin dudas, son usados en diversos ámbitos del conocimiento educativo, así como también en el área de trabajo social.

En el trabajo con los medios de comunicación se perciben los prejuicios que los alumnos tienen del profesor que utilizan solamente el pizarrón magnético; de la importancia de capturar expresiones con técnicas específicas de investigación cualitativa, y para eso se sugiere el video y las grabaciones. El análisis de la propia práctica con los medios es importante para que alumnos y profesores vean los errores que les permite buscar soluciones, reencontrarse en el problema y tornarse autocríticos. Al reestructurar las actividades, para obtener mejores resultados, se asume la responsabilidad por parte del estudiantes que toma decisiones.

Este proceso torna el aprendizaje significativo, porque el alumno a partir de su realidad identifica sus saberes y las diferentes habilidades, que son potencializada interactivamente con el profesor y compañeros. La actividad del docente es cada vez más compleja y demandante, por eso es importante observar las experiencias pasadas para nutrir nuevos cursos.

El sistema educativo y sus diversas instancias deben abrir y no acotar el camino de los estudiantes, en contextos y modos particulares de aprender. La idea de que “el profesor tiene la verdad absoluta”, es un error, pero todavía es un pensamiento, más o menos generalizado en los alumnos.

En este sentido, es que se retoma la pedagogía propuesta por Paulo Freire que orienta las prácticas docentes en lo que se refiere considerar en el proceso de aprendizaje la cultura del estudiante, su oralidad, su expresión escrita, la utilización de las TIC's donde se codifican simbolismos del contexto. El universo semántico, particular de clases sociales y culturas, encuentra sentido en el universo socio histórico de los estudiantes.

El aprendizaje, según el análisis realizado en el Círculo involucra el cuerpo y los diferentes conceptos que sobre él se tiene: cuerpo biológico, cuerpo ‘consciente’ (Freire); “cuerpo sin órganos” (G. Deleuze), quedando nítida la noción de que somos más que el cuerpo físico, es en la intersubjetividad, en la relación con el mundo que como una potencia nos expresa.

## Salud

El cuerpo nos remite a salud por ser uno de los temas con carga experiencial y semántica en la práctica de algunos de los miembros del Círculo de cultura. A partir del área de filosofía y psicología en la educación superior, se considera que la docencia está preocupada con el procesamiento y difusión del conocimiento. En la docencia para sí y para el otro se enseña y se aprende. El docente se convierte también en un profesional en formación. Educar es un proceso bicultidireccional entre estudiante, profesor y comunidad. En la dimensión formativa no es el aparato tecnológico que va a integrar, y a orientar la manera de hacer educación. Podemos pensar que en Medicina, no serán los simuladores que orienten por sí solos el aprendizaje sino que se problematizarán ciertas situaciones y contextos de prácticas realizadas con recursos económicos y con personas singulares. El procesamiento no es sólo del hardware, pues el software procesa los datos a un alto precio. Estas prácticas, al ser sistema-

tizadas se difunden enviando la información por mail o chat. La visibilidad y transparencia de investigaciones por medio de revistas electrónicas es importante para abrir la ciencia, para practicar la e-science (Electronic science) cuidando de no ocurrir plagio y asegurar los trabajos analíticos.

La discusión del tema salud, nuevas tecnologías y las dificultades encontradas en el camino, coloca en debate cómo establecer un diálogo entre el mundo digital y la atención psicológica, que métodos seguir para la consulta a distancia? También se comenta el efecto del síndrome de Diógenes . A partir de una exposición de los participantes, se hace referencia a un libro sobre psicoanálisis a distancia y por otro lado se habla de las personas que se auto abandonan, con implicaciones en su salud mental, e inclusión social. Este síndrome de Diógenes se puede tomar como una actitud ante la vida en una sociedad altamente tecnificada. El cuestionamiento es cómo se afronta este problema.

Se problematiza acerca de las fuentes de nuestras investigaciones y prácticas docentes. Si bien la tecnología nos da acceso a diversas fuentes de información, y referencias para las enfermedades, es el propio criterio y formación que permitirá elegir una u otra. Al centrar el foco en las búsquedas temáticas y las formas de presentar la información en el ámbito universitario, las bases científicas son las más adecuadas y están disponibles en red. Los alumnos trascienden en sus investigaciones sobre el tema, como la ventaja del trabajo colaborativo.

## **Educacion**

La educación contemporánea, según la propia experiencia del grupo, orienta la reflexión en torno a la cibercultura, al universo semiótico y al videojuego. En el universo de los signos, las tecnologías digitales resignifican los ambientes educativos. Si consideradas un medio y no un fin, la utilidad del aprendizaje va a corresponder únicamente con el entorno social del estudiante, sin crear nuevas lecciones. Con la mirada semiótica el docente puede aprovechar las habilidades y dispositivos digitales de las que dispone, por ejemplo, el uso del videojuego permite trabajar la semiótica de la Arquitectura.

Para el desarrollo del videojuego se hace la presentación y descripción del videojuego: El guión, retos y desafíos son considerados para el diseñado por parte de los alumnos de arquitectura. Ejemplo es la

presentación y descripción del videojuego: GEOPLANO. Durante su uso se perciben las ventajas, las posibles maneras de aprender, se identifican estilos de vida, se fomenta el aprendizaje colaborativo, siendo posible el modelo B-Learning.

Las desventajas de desarrollar el videojuego en la normatividad institucional ocurre porque no es coherente con el modo de operar de las TIC. La cantidad y calidad de la información implica buena conectividad y acceso a la tecnología. Es imposible hacer un trabajo creativo encasillando el potencial de las tecnologías al ámbito escolar, cuando sabemos del alcance más allá de la institución escolar, en los más diversos ámbitos del conocimiento: Recetas de cocina, maquillaje, entre otras aplicaciones.

Encontrar el equilibrio entre lo académico y los otros entornos que rodean la vida docente implica en asumir el compromiso de guiar y estar a la vanguardia, ser autocríticos, observar las ventajas y las desventajas en todos los aspectos de la vida de estos usos y nociones.

En una sociedad ególatra, el profesor debe cuidar de sus actitudes para compartir informaciones y conocimientos. Por ejemplo, hay que considerar la pertinencia de E-Rúbrica (<http://rubrica.sined.mx/>), para saber cómo evaluar ciertos dispositivos virtuales en el espacio educativo latino americano y en todo el Caribe. Tanto los alumnos que se inscriben al curso, al momento de actualizar la información quienes ya tomaron el curso también se actualizan porque tienen acceso a la información. También se puede considerar otros espacios para estudiar gratuitamente por medio de cursos libres en línea. Por ejemplo, en Coursera (<https://www.coursera.org/>).

Más allá de ámbitos educativos, la tecnología tiene un impacto significativo que modifica profundamente la cultura escolar y académica. Por ejemplo, si consideramos la protección del arte y los paseos virtuales a museos, son maneras de sensibilizar a estudiantes y de operar aprendizajes historiográficas importantes fortaleciendo la propia cultura.

El diseño de juegos y de cursos a distancia en ambientes virtuales implica usar imágenes y fotos de calidad con situaciones pertinentes a la temática más relevantes. Implica, también, firmar convenios para el desarrollo de videojuegos de manera colaborativa entre expertos de diversas áreas. La colaboración y el enriquecimiento que debe ocurrir entre los participantes de este Círculo de lectura que se expande a través del Blog “pedagogía da virtualidade” para mantener plasmadas las ideas del grupo

así como las iniciativas. Considerar la aportación del sitio cibernsiedad.net para compartir conocimientos e innovaciones educativas.

En este universo semiótico, los proyectos asumen una perspectiva y concepto de la misma, para trabajar lo que se expresa a través de los objetos.

Dos vertientes: la del lenguaje y la de la comunicación de la obra, permiten que el joven a través de su diseño o su composición aprenda a comunicar a la sociedad. La relación de estas dos áreas aunadas al lenguaje, en la pedagogía de Freire demandan comprender la cuestión de clase social, de formación y de cultura de la gente. En el mundo de los signos opera también la diferencia entre la sociedad de la información y sociedad del conocimiento, entre la internacionalización, la globalización y la planetarización.

Estas experiencias nos permitieron tomar consciencia de este universo semiótico y de sentido. El simple hecho de hablar de ciertas tecnologías sin hacer uso de ellas. Se cita a la encuesta nacional de la juventud de 2005, que dice que el 70% de los jóvenes sabe utilizar la tecnología pero solo el 20% la posee. Pero aun así, la imagen que se pasa del joven es la de aquel que ostenta el saber y uso por sus conocimientos en tecnología. Apropiarse de los elementos culturales de la época, a los cuales no se tiene acceso, es difícil. Existiendo inaccesibilidad dificulta y menos puede lograrse el dominio. ¿Qué análisis se puede hacer de esos y los chicos en las aulas?

A esa imagen del estudiante conocedor de las tecnologías se suma la experiencia de educación no formal, donde se trabaja con arquitectura inteligente; la tecnología no tiene que ser forzosamente muy costosa y se potencializa su área de desempeño. Cualquier recurso es válido si les dicta un rumbo.

En los Círculos de cultura, que son muy antiguos en la humanidad, nos angustia el sentido que tienen esas imágenes de los jóvenes y el sentido que estos dan al compartir saberes, al hecho de saber que ni todo se compra y se vende. Los jóvenes en constantes cuestionamientos; el docente ampliamente criticado, por no actualizarse, pero siendo el más necesario en este momento, demandan de manera urgente incorporar críticamente las tecnologías de la información en los procesos de aprendizaje y sus datos referenciales.

La producción realizada en el Círculo demanda sociabilización de la relatoría, subirla al Blog con la preocupación de, en los próximos encuentros,

involucrar a todos con las propias experiencias a través de actividades. Específicamente, la producción en torno al tema educación fue sistematizado posteriormente resultando en el siguiente texto titulado “Educación: Experiencia en el taller-Círculo de Cultura Paulo Freire: Arte, Medios de Comunicación y Educación en la cibercultura.”

En el prólogo se considera que fue realizado en el contexto de ese Talle-círculo, impartido por los Doctores: Margarita Victoria Gomez y Albert Roger Hemsj, de Brasil. Desarrollado dentro del evento Conectáctica en su versión 2014, se orientó por la dinámica de cinco temas generadores: Cultura, Arte, Medios de Comunicación, Salud y Educación; en que los participantes se inscribieron, de acuerdo a sus profesiones e intereses.

El grupo integrado por: Alma Luz Soltero Sánchez, Lorena Villarruel Rodríguez, Ranchel García Reynaga, Óscar Gómez Leal y José Miguel Del Río Gallo trabajo el tema Educación.

Utilizaron inicialmente la técnica de “lluvia de ideas” para generar una serie de temas que consideraron relevantes entre la postura educativa de Paulo Freire y el ejercicio docente realizado con las TIC’s, en los últimos tiempos. Inicialmente se registraron una serie de ideas, que consideraron relevantes entorno a las TIC’s en los ambientes de aprendizaje, encontrando como los más sobresalientes los siguientes:

- Paulo Freire en su Metodología de la Alfabetización recomienda la conectividad, la producción y no copiar.

Efectivamente, cuando el educador y filósofo tuvo la tarea de alfabetizar a millones de brasileños, escribió y sistematizó su práctica dando origen a su metodología, en la cual la conectividad, busca la comunicación; además exigía que el alfabetizador produjera, innovara, no copiara lo que se ha hecho en otras culturas. La pedagogía de la virtualidad afirma esta perspectiva y observando dichas orientaciones, en el ámbito educativo, dicen que buscan la comunicación entre los docentes y los educandos, al generar una serie de actividades acordes a los tiempos vividos; aprovechando los videojuegos y recursos didácticos actuales.

La educación como proceso de producción los lleva a entender que no están copiando de otra sociedad diversa a la propia, están innovando, de acorde a la sociedad particular que los ocupa. Y, al decir de Freire, “innovar no es criar de la nada, es tener la sabiduría de visitar lo viejo”

- La tecnología no es buena ni mala. Es un medio, no un fin.

Una cuestión que se ha mencionado repetidamente en los ambientes educativos, ya sea para denostar las tecnologías, o para considerarlas como la panacea de la sociedad actual, es aclarar que, las tecnologías son artefactos culturales, y como tales tendrán la posibilidad de ser utilizadas, de acuerdo a la decisión del cuerpo docente, sin considerarles algún grado de bondad o de peligro en sí mismas. Las tecnologías, podrán ser bien utilizadas en el procedimiento didáctico enfocado en el aprendizaje, desarrollo de habilidades, competencias y sensibilidades o podrán aplicarse de manera errónea que sobresimplifiquen el trabajo y eviten la reflexión, con graves consecuencias. Dicho de otra manera las TIC's potencializan al usuario, multiplicando los efectos en la subjetividad que haya planeado el docente.

- La educación debe ser acorde al entorno diario del estudiante.

Una de las características de la educación es sin duda, estar actualizada y considerar la situación propia del estudiante. Es decir, para una sociedad que cuenta con determinados avances, deberá adecuarse a los mismos, tratando de ser acorde al entorno del sujeto en proceso de formación y sus necesidades.

- El docente debe aprovechar las habilidades y dispositivos tecnológicos que dispone el docente.

Si estamos en una institución con recursos tecnológicos, tendremos que saber valernos de lo que se tiene a mano, para lograr la consecución de metas y logros, llámense competencias, valores, actitudes, aptitudes, entre otros. Posteriormente, acordes a la percepción de la labor educativa con las TIC en los ambientes de aprendizaje, se hace mención de los videojuegos y de algunos ejemplos propios como el de Semiótica de la Arquitectura, y de ajenos, como el de "Geoplano" para la educación primaria.

La presentación del Videojuego Educativo de Semiótica de la Arquitectura fue elaborado bajo la dirección de J. Miguel Del Río, ejercicio realizado en el CUAAD durante los semestres 2012B y 2013A; con algunas pruebas y correcciones durante los siguientes periodos; a continuación presentaron algunos gráficos y comentarios de contenidos.

Durante el 2014/A se probó en aula y de manera individual el juego, logrando que los alumnos emitieran un juicio que permitió los cambios, tomando en cuenta sus opiniones. La opinión de la Academia todavía es necesaria para adecuar el videojuego a las necesidades de la U. de G. y así ayudar al logro de las expectativas y metas propias del programa de estudio institucional.

A través del juego se permite que los estudiantes den vuelo a su creatividad, cumpliendo con los contenidos educativos propios del programa. Se trabajó en equipos, colectivamente, realizando un “mundo”, cada uno, con un equipo de integración, ayudó y asesoró en detalles de producción. Utilizando la biblioteca propia del programa RPG, dibujaron los escenarios. Biblioteca del CUAAD, Catedral, Biblioteca del Centro Cultural de la U. de G., entre otros. Hay otros ejemplos de videojuegos educativos y que están en un depositario, en la página web del Centro Universitario.

Finalmente, un ejemplo de videojuego didáctico, perteneciente a una compañía particular generó un esfuerzo muy importante, aunque aún no cumple con los requerimientos de un buen material de aprendizaje. El trabajo está hecho en Flash y requiere de trabajo de programación para mejorar el producto, antes de ponerse en servicio.

Algunos otros juegos de mesa con fines didácticos realizados en el CUAAD son: Pokémon, Maratón, 100 diseñadores dijeron, Jenga, Pictionary, ¿Quién soy?, Turista, etc. para apoyar el curso de Teoría del Diseño. Para la materia Semiótica de la Arquitectura se han hecho: Serpientes y Escaleras, Memorama y 100 Arquitectos dijeron.

Dentro de la intervención del grupo de Educación en la Cibercultura, se hizo un análisis de ventajas y desventajas:

#### VENTAJAS:

- Una forma diferente y atractiva de aprender.

Es notorio el cambio del estudiante que practica en el aula y fuera de ella con las TICs, como parte del proceso didáctico.

- Estilo de vida.

Los jóvenes y “nativos digitales” acostumbran estar en continuo uso de los gadgets y dispositivos móviles.

- Fomenta el aprendizaje colaborativo.

Ya sea utilizando una herramienta wiki, o alguna Red Social, o programa (Blakboard, Moodle, etc), con algún recurso de grupo, se podrá interactuar, formando productos con la colaboración de compañeros.

- Modelo B-Learning, clases presenciales y virtuales.

La mezcla de recursos virtuales a las clases presenciales puede ser positivo.

- La educación se ajusta al entorno social del estudiante.

Los estudiantes tienen como recurso social las TIC's, llámese telefonía celular, redes sociales, entre otros.

#### DESVENTAJAS:

- Normatividad institucional acorde a las TIC

Como bien aclaró posteriormente en el Panel de Conectáctica 2014, el Mtro. Manuel Moreno D. "los aspectos administrativos y tecnológicos, tienen diferente ritmo. La normatividad impide la aplicación de recursos tecnológicos a como pudiera ser benéfico para el estudiante."

- Cantidad y calidad de la información

Existe en el Internet una cantidad mayúscula de información, de todos los temas, que habrá que juzgar y analizar su científicidad o veracidad, antes de tomarla como algo válido y cierto en el proceso de aprendizaje.

- Conectividad y heterogeneidad

Existen una diversidad de lugares y hogares de los estudiantes que carecen de acceso a Internet.

- Acceso a la tecnología

El porcentaje de estudiantes que no tienen la computadora o el teléfono inteligente o alguna de las últimas tecnologías tiende a limitar el libre uso y dominio en sus estudios.

Finalmente, la existencia y uso de páginas, como [www.coursera.org](http://www.coursera.org), es ventajoso porque ofertan cursos, de manera gratuita, de docentes de universidades prestigiadas (Harvard, MIT, entre otras), vía Internet, que solamente tendrían algún costo si se les solicita algún comprobante oficial de haber realizado el estudio.

En las consideraciones finales del Círculo sobre educación se afirma que si bien las tecnologías son un avance en la historia de la humanidad, habrá que dar tiempo a las instancias políticas educativas, para que las conozcan y se motiven a generar las normatividades adecuadas para su uso en las aulas. De acuerdo a Thomas Kuhn, estamos ante un cambio de paradigma, que implica la modificación de los esquemas de vida y educativos actuales.

Hoy día se dispone del llamado modelo B-Learning en donde los cursos se convierten en mixtos, es decir horas presenciales y horas virtuales, donde el trabajo que el profesor desempeña representa una actividad completa, ya que esta debe planear actividades virtuales, presenciales y que además no debe ser improvisado. Y aunque es cierto que las escuelas presenciales seguirán existiendo, su labor se complementará con diversas actividades en estos nuevos entornos educativos virtuales (algunos de ellos ofrecidos por instituciones no específicamente educativas), que facilitarán también el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Registro fotográfico, publicado en 07/28/2014 por erikafotovisual.

Erika, estudiante y fotógrafa, y el profesor Albert Roger Hemsí registraron y publicaron las actividades del Círculo de cultura en el blog pedagogiadavirtualidade, alimentando con nuevos conocimientos, el trabajo que podrá ser continuado en otros ámbitos.

### **Consideraciones circulares**

En el Círculo de cultura se fueron desconcentrando los trabajos presentados por las participaciones para otras modulaciones pedagógicas. Consideramos que la diversidad de origen, procedencia, experiencia y formación de los participantes: arquitectos, semiólogos, psicólogos, pedagogos, fotógrafos, designers gráficos, servidores sociales, sociólogos, antropólogos, biólogos, historiadores y profesionales de la salud, nos permitió confrontar pensamientos y prácticas diferentes.

Como resultante de los impulsos de diálogo, las prácticas comparadas se actualizaron con la exposición, reflexión y discusión. En realidad, se intentó dar organicidad a una red de prácticas que busca expandirse a través de otros espacios, presenciales y por la virtualidad creciente en la formación académica.

De los aportes realizados podemos puntuar los temas generadores Cultura, arte, Medios de comunicación, salud y educación que se fueron desdoblado en otros relacionados: semiótica, diseño y comunicación; maneras de comprender el cuerpo enfermo como fenómeno social, todavía nos permitió pensar la tecnología a partir de los contadores de historias

y de la sabiduría tradicional y de la cultura oral que coexisten con la escrita y la informática.

Notamos que es posible educar la sensibilidad del ser humano por medio de la tecnología y especialmente de las artes. Que en la modulación del acto creador, la expresión, el diseño, las emociones, el lenguaje oral, escrito e informático, como también los diversos medios de comunicación, se vinculan para tornar emancipadora la experiencia.

Al dar visibilidad a las prácticas, los participantes expresaron el sentido común, las teorías, metodologías y estrategias específicas, lo que demuestra la preocupación por la democratización de la cultura y de la educación. Ir más allá de los estereotipos, “Viva México”, revisar la figura humana que diseñamos como válida, sentires y pensamientos acerca de estas cuestiones.

La participación y registro de discusiones, relatorías, fotografías y otros en el blog permitió mantener la discusión de los conceptos, actitudes y preocupaciones expuestas por los miembros. Al combinar el lenguaje oral, escrito, las formas estéticas visuales, fotográficos y otros, a través del blog <http://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/>, del Twitter y Facebook y del webradio, consideramos importante la publicación del proceso y de la producción de los miembros del Círculo de Cultura en este libro. Estas temáticas generadores y las primeras consideraciones dieron lugar a que este Círculo se fuera desconcentrando en otros de manera presencial y/o virtual, en el ámbito local y/o internacional, conforme el interés de las personas.

De este modo, este Círculo de cultura “Paulo Freire: Arte, Medios de comunicación y educación en la cibercultura”; foi, de certa maneira, continuado en Turín, Italia, en el IX Forum Internazionale Paulo Freire “Sentieri di emancipazione al di là della crisi”, Torino, 17-20 Settembre 2014<sup>2</sup>; en el Memorial de América Latina, São Paulo, Brasil, durante los días 29 y 30 de setiembre de 2014 y en Uruguay durante el Módulo internacional realizado en octubre de 2014.

Así, se busca mantenerlo funcionando presencialmente y a través del blog Pedagogia da virtualidade, del twitter, Facebook, youtube, vimeo y de la webradio (<http://streaming13.brlogic.com/listen/8032.pls>), en una red-instalación pedagógica virtual. Los interesados en participar virtualmente de los posteriores Círculos de cultura envían sus posts, comentarios e sugestões. Como latino-americanos buscaremos ser productores y usuarios

de nuestro universo semiótico sin necesidad de utilizar universos prestados de otras realidades. Las buenas prácticas docentes encuentran sustento en la educación popular crítica porque consideramos que la educación no es neutra, es un acto cognitivo pero también político, ético y estético; educación es comunicación y diálogo. Al considerar el contexto cultural de los involucrados en el proceso, las estrategias específicas para el aprendizaje, el sujeto de la praxis, que es histórico y social, queda comprometida, la cuestión de género y diferencias que se elaboran en el diálogo. De cierta manera, los desafíos de la dimensión dialéctica y dialógica de la educación generan la tensión necesaria para continuar trabajando.

Por otro lado, el Círculo como un rizoma se fue desdoblado a través de la conectividad y de la heterogeneidad, de las rupturas a-significantes que se fueron restableciendo en las multiplicidades de prácticas que fue dando consistencia al proceso de formación. La producción fue incentivada en vez de la copia y fueron defendidos con coherencia. Una nueva filosofía de la educación se perfila en la hipertextualidad. Lo que todo indica, que en el contexto de la pedagogía de la virtualidad las prácticas presenciales y virtuales de aprendizaje se actualizan entre sueños, desencantos y utopías necesarios para democratizar la cultura y la educación.

(1) <https://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/2014/07/28/registro-fotografico-cir-culo-de-cultura-paulo-freire-arte-medios-de-comunicacion-y-educacion-en-la-cibercultura/>

(2) <http://paulofreire.it/forum-2014>

## Referencias e links

ÁLVAREZ, J. (8/jul/2014). *Uso de estándares e-learning en espacios educativos*. Obtenido de [http://www.cica.es/aliens/revfuentes/campo\\_02.htm](http://www.cica.es/aliens/revfuentes/campo_02.htm)

CABERO, J., LLORENTE, M. (2008). *Del eLearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas*. España: Quaderns Digitals, vol. 51.

FREIRE, P.; ESCOBAR, M.; FERNANDEZ, A.; GUEVARA-NIEBLA, G.P.F. In *Higher Education. A Dialogue at the National University of Mexico*. Seminar. N.Y.Suny Series, 1994. (Teacher Empowerment and School Reform.)

FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica*. 11. ed. México: Siglo XXI, 2006. (1.ed. 1996)

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOMEZ, M.V. *Educacion en red: una visión emancipadora para la formación docente*. Guadalajara: UdG, 2005.

MCLUHAN, M.; FIORE, Q. *The medium is the massage: An inventory of effectsm*. Nueva York: Bantam, 1967.

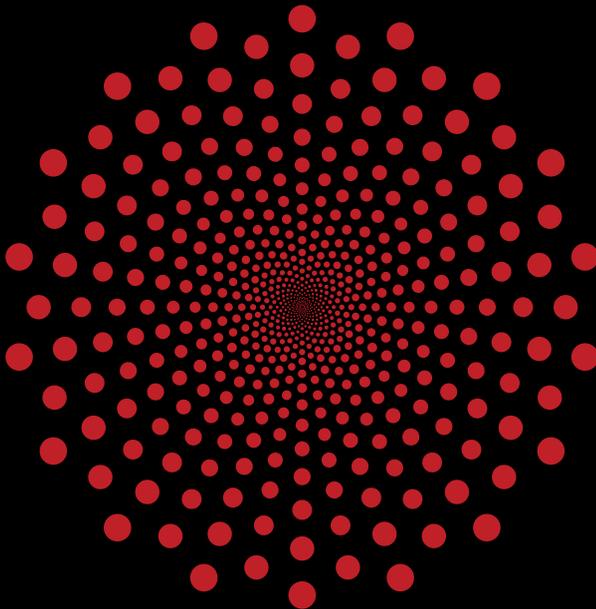
MARZANO, R.J.; PICKERING, D.J. *Dimensions of Learning*. Teacher's Manual. ASCD - Association for Supervision and Curriculum Development. Second Edition, 1997.

TORRES, R.R.; AGUIRRE, O.; SOL, M.DEL; CASTAÑEDA, M.M. Reseña: *Educación en red: una visión emancipadora*. 2005. Disponible en: <http://www.edrev.info/reviews/revs85.pdf>

\* Organizadores del presente texto de autoría colectiva: Alma Luz Soltero Sánchez; Ana Elia Álvarez Marín; Arely; Enriqueta Valdez Curiel; Erika (Erikafotovisual); Héctor Camilo Sánchez Beltrán; Jesús D. García Medina; José Ángel Hernández Romero; José Isaac Cortes López; José Miguel Del Río Gallo; Lorena Villarruel Rodríguez, Mario Federico Casillas López; Miroslava; Óscar Gómez Leal; Perla Liliana Zambrano Prado; Ranchel García Reynaga; Sandra Gómez González; Mónica; Ángela, Claudia, María Elena; Adriana; Evelyn.

# 4. Círculo de cultura: Certificar saberes conforme uma pedagogia da cultura

Adriano Salmar Nogueira e Taveira  
Universidade Nove de Julho/PROGEPE/Instituto Paulo Freire



A observação, mapeamento e análise de expressões culturais de uma região ou de um bairro pode subsidiar o trabalho educativo? Esse subsídio seria pesquisa, articulando o fazer artístico e o fazer pedagógico. Observar, mapear e analisar com a intenção de pesquisar articulações é aqui relatado – alguns círculos de cultura reúnem artistas-educadores(as) numa abordagem de mão dupla: 1) A formação inicial e continuada, priorizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia do sul de Minas Gerais, região de Poços de Caldas; e 2) Os processos de construir e curtir uma Agenda Cultural regional, fruto de criação e expressões de educadores-artistas que se propõem a estudar/pesquisar cultura e educação.

Falando em formação, tomamos como referência o educador Paulo Freire, suas reflexões em torno da Ação Cultural sugerem que toda produção cultural é expressão que intervém na cidade, na região; e cada aula é intervenção que forma pessoas num espaço-tempo, a escola. Elas (expressão cultural e escola) podem beneficiar-se da compreensão Ação Cultural, que não considera intervenção como algo isolado: a apresentação e a docência são *investimento em capital cultural agregado*, intervir requer participação. A formação inicial e continuada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia sul de Minas está na terceira edição do **Gestão Cultural** e pesquisa: *a intervenção do IFEd é formação para Poços e região?. Contribui em que?. Pode-se aferir tal contribuição através da 'curricularização' de relações mais criadoras e mais expressivas?*

A produção/expressão cultural “absorve” temas, tópicos e concepções no cotidiano das ruas, bairros, região e etc. Ela “absorve” à cultura e a expõe/expresa como práticas e vivências que, pesquisadas, podem ser observadas/mapeadas como intervenção. Uma pergunta da **Gestão Cultural**:- poderiam estas (práticas e vivências) ser *curricularizadas*?. O que seria isso?. E com que objetivo?..

O *objetivo* é observar e registrar dinâmismos da produção cultural como elaboração para: divertir, informar, escolarizar, entreter, politizar e etc. Podemos, então, correlacionar produção cultural e trabalho curricular. Como?. Sistematizando, isto é articulando cotidiano e escola, cidade e escola, bairro e escola, enfim: expressão cultural e escolarização.

É um desafio compreender que educação e cultura são... *farinha do mesmo saco!*. Exige o esforço de compreensão articulada em que compreender é arriscar sínteses. Empenhado neste esforço Paulo propunha uma tal... síntese cultural:

Na síntese cultural, onde não há expectadores, a realidade a ser transformada para a libertação é a incidência da ação (...) Isto implica em que a síntese cultural é a modalidade de ação com que se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas (...) Este modo de ação cultural se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante. (FREIRE, 2013, pag.86,87).

Na seqüência desta reflexão Paulo coloca à investigação de “temas geradores” (as aspas são dele); investigando pode-se captar a temática significativa de uma região, de um povo. Investigar seria sistematizar, permitindo compreender os temas básicos da vida de um bairro, de uma região. Seria ocasião de Ação Cultural...

### Ocasião e especificidade

Específico nesta pesquisa é a opção por uma Pedagogia da Cultura e na Cultura que pergunta:- pode a escola reconhecer *o que é o aprendizado* observando e sistematizando saberes das (nas) expressões culturais?. Considerada sob o tratamento da **Gestão** esta pergunta pressupõe que a criação cultural contribui para a qualidade de vida; observando/mapeando participamos naquele *como é que* pessoas aprendem por meio de vivência e associamos qualidade de vida à qualidade da educação. Com este sentido a expressão (criação) cultural:

**.i.)** pode “nutrir” à cidadania, entendendo esta como expressões humanas no espaço da *polis*; cultura, aqui, tem o sentido de politizar e humanizar;

**.ii.)** cultura pode escolarizar, entendendo escola como um direito que se constrói na relação educador-educando. Cultura aqui com o sentido de currículo, repertório.

Cidadania e escola “absorvem” temas, tópicos e concepções nas expressões culturais e os sistematiza na escolarização tematizando propostas curriculares. Não os “absorve” como simples colagem ou como mero arranjo entre o calendário escolar e os calendários extraescolares: cívico, litúrgico, folclórico, turístico, agro-sazonal, eco-meteorológico e outros.

Para o produtor cultural e para o artista a cultura é “absorvida” como inspiração para criação, é curtição e trabalho. Convivem as diferentes formas, variadas formações e opções e todas são válidas, com direito

à crítica; ora se traduzem por explicações de espaço-tempo (os alicerces da ciência), ora constituem temas significativos do educar-se em espaço público (as interações que qualificam à escola)..

Constitucionalmente é dever institucional (prefeitura e estado) viabilizar esse direito e, na sua extensão, certificar os saberes diversos com que humanos vivem a *polis*, convivendo entre si e com o meio. Certificar o dinamismo de saberes é mais complexo do que quantificar créditos no histórico escolar; por isso, repito, o cuidado: observar/mapear não se restringe a elencar, fazer inventário, como se cultura fosse museu da vida em sociedade ou (fosse) conjunto de representações “clássicas” com que os dominantes souberam colonizar corações e mentes. Na **gestão cultural** observar/mapear requer dinamismo e não apenas coleta, requer participação e não mera classificação, seriação ou outra eficiência administrativa.

### Participam (“publico alvo” )

A pesquisa **Gestão Cultural** vai envolver **Agentes** de coletivos experimentais nas várias artes, **Animadores** sócio-comunitários representantes das várias tradições comunitárias, **Artistas**, profissionais ou amadores, **Ativistas** digitais, plásticos e gráficos, **Estudiosos-intelectuais** (jornalistas, ambientalistas, comunicadores e atuantes em movimentos contrários a qualquer discriminação), **Grupos, Círculos e Organizações** presentes e ativos em âmbito educativo-cultural, **Produtores** culturais, **Profissionais Educadores** do Serviço Público Municipal, Estadual e Federal..

Estes profissionais defrontam-se com a indiferença e com o hábito da não-participação em que pessoas comportam-se como *apenas consumidores*. O desafio é defrontar-se com a cultura de massa, cujo sucesso baseia-se na inexperiência democrática e na vivencia rotineira, padronizada. Na reflexão *Aciona Cultural y Concienciación* o mesmo Paulo assim comenta este desafio:

Compreender à cultura do silencio implica em analisar a dependência como um fenômeno relacional que origina diferentes formas de ser, formas de pensamento e de expressão. (...) Um dado objetivo de uma sociedade dependente é o silencio das massas. Ao longo de processos mediante os quais este silencio emerge a capacidade de consciência popular amplia-se,

as pessoas começam a ser capazes de distinguir e visualizar àquele dado como um fenômeno... Durante a ação de reflexão sobre o mundo, mundo a ser transformado, estas pessoas percebem que ‘mundo’ é algo que está efetivamente em processo de transformação. FREIRE, Paulo (1990, pag. 95).

Paulo entendia Ação Cultural como emancipação. Entendia a imersão (ou intervenção) na cultura como desafio de participar junto à *cultura do silêncio* para, a partir dali, inventar (e não aplicar) um método; o caminho seria viver à *Educação como prática de liberdade*. Neste método interagir seria sinônimo de diálogo e superar desafios seria ocasião de consciência. Interação que deliberadamente busca conscientizar é mais do que interação, é pesquisa.

Para socializar encaminhamentos estamos presentes (inscritos) no diretório de pesquisas do CNPq sob o título *GrupGeCulte*, relatando processos e resultados da pesquisa. Com este mesmo intuito interagimos nos círculos do Círculo de Cultura Paulo Freire, organizado e promovido por Universidades (Uninove-SP, U.F.Juiz de Fora-MG) em promoção conjunta com a Fundação Memorial da América Latina; públicos universitário e não-universitário são considerados.

## Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa insere-se e potencializa realizações já em curso. Cumprindo com o propósito da *formação inicial e continuada* de Agentes-Educadores, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEd) campus Poços de Caldas, sul de M.Gerais, veio realizando os cursos regulares e presenciais: **Gestão Cultural**. Houve 2 turmas 2012 e 2013; o curso atual está retomando reflexões e produções das turmas anteriores.

O desenvolvimento da pesquisa vai “rastrear” às produções subsequentes, vai realçar à qualidade de impacto das (criações, produções): saraus musicais, peças e teatros, exposições em linguagens visuais fotográficas ou plásticas, encontros artísticos (dança, canto, instrumental), produção gráfica (grafite, mural, literatura, revista, varal de poesia), programação cultural em geral (comercial, rádio), produção artesanal em geral: madeira, cerâmica, papel etc. Uma *agenda cultural regional* é o horizonte (Veja-se os Anexos 1 e 2, engendrado nos cursos).

Toda intervenção neste horizonte considera que cultura é importante não como mera preservação, mais que preservar realça o desenvolvimento

das varias experiências (expressões). Rastrear tem o sentido de realçar o rastro, visualizando o caminho pelo qual educadores-artistras não apenas “levam” apresentações a este ou aquele setor e mostram-se nesta ou naquela praça; o foco aqui é dar visibilidade às múltiplas faces da experiência criativa, as várias linguagens da cultura regional **são** potencial de compreender e expressar os *conteúdos da vida em sociedade*.

O contato com ex-alunos vai retomar o: ***Gestar gestão em Cultura***. Veja-se anexos 1 e 2 de 2012 e 2013 destes mesmos artistas-educadores durante sua experiência discente. Vai-se mapear e “colher” subsídios à reflexão dos atuais cursistas (2014).

### Anexo 1. **Produzido no curso de 2012: *Gestar Gestão em Cultura*:**

#### **Síntese do primeiro encontro, módulo Introdução às Artes e Cultura.**

Há uma diversidade muito grande nas pessoas que produzem cultura; diversidade na formação, na forma de pensar, nas idades e nas ocupações. A pessoa que *faz cultura* e quer ser *produtor cultural* vai ampliar o olhar e a percepção. Por quê?. Porque cultura tá em tudo, cultura tem em todo lugar, em todas as ações humanas. Pra perceber isso e produzir o produtor cultural lida com a diversidade.

Diversidade é uma vantagem, é uma riqueza. E é um desafio, é exigência...

Vantagem: diversas linguagens, diferentes enfoques, definições plurais e em tempos diferenciados. A formação diversificada (nos estudos e na vivência da pessoa) aparece como suporte à criação. Cada iniciativa pode abordar conhecimentos vários. A diversidade se move em formas e frentes: tem gente espiritualista, tem gente irreverente, tem o tradicional, tem o popular, tem o pragmático, tem o “clássico”, tem o marginal; tem o *de raiz*, tem o *de época*...

Desafio: aprender enquanto *agir como grupo*, planejar iniciativas em grupo. Não pra competir e mostrar quem é o melhor. Não é gincana ou concurso. Nem é pra todos *falar uma mesma linguagem*. É pra mostrar a “cara cultural da região” e por aí afirmar presenças da cultura regional em espaços públicos.

Temos entre nós experiência profissional diversificada: arquitetura, fotografia, jornalismo, pedagogia, desenho, turismo, segurança,

ergonomia, psicologia, esporte, publicidade, poesia, engenharia, editoração, lazer... Pergunta: - *como é que isso tudo flui ou desemboca em criação e planejamento cultural?* Alguém falou em “mostrar a cara” através de uma Agenda Cultural planejada e articulada.

Esse desafio ajudaria a compreender o processo de formação. Cada pessoa está em movimento, matricular-se num curso (como esse, Gestão Cultural, do I.F.Ed.) tem a ver com demandas desse ‘estar em movimento’. Esse processo de se compreender em movimento é formador, e (no processo) surge uma pergunta: *qual o perfil (ou identidade) cultural de Poços e região?*

O perfil (identidade) da região seria parecido ao perfil desse grupo?. Características que percebemos: - somos boêmios e trabalhadores, gostamos de Coca-Cola, batata, lasanha e música, apreciamos queijo e repudiamos algumas manifestações que vemos aí colocadas de tipo *cultura de massa*; gostamos de agregar, idealizamos realidades *dentro* da realidade. Isto é, gostaríamos de viver (e sobreviver financeiramente) de gostos e idealizações.

Um eixo de reflexão: *nossas atividades expressam-se como?. Que potencial temos e somos para “botar nosso bloco na rua”?. Qual tem sido a filosofia que embasa nossa criatividade?*

Parece que um caminho coletivo seria: **podemos constituir política pública. Algumas iniciativas nossas (de grupos) seriam iniciativas em espaços públicos.** A nossa conversa-reflexão vai sendo, então, pra “afinar” uma definição: - o que é, pra cultura e pra educação, fazer política pública?. No sábado próximo, dia 28 abril, a conversa vai rolar nesse rumo. Boa semana, e até próximo sábado.

### **Encontro de 28 abril: síntese.**

Uma questão-provocação foi colocada logo na abertura do encontro: observemos os nossos hábitos. Na semana após nosso primeiro encontro houve uma mostra cultural-exposição. Todos estavam convidados. Percebeu-se que quase ninguém compareceu. Seria esse um indicador?. Pouco (pouquíssimo) tempo nós temos para “curtir e consumir” cultura; há explicações, claro, todos nós estamos (muito) ocupados no dia a dia. Uma pergunta: - *esse indicador mostra que o cotidiano é mais forte? Nossos hábitos de “curtir-consumir” cultura não incluem prestigiar um trabalho (mostra, exposição) porque estamos mergulhados demais na sobrevivência?*

Essa questão provoca:- os estudos que iremos fazer nos conduzem a pensar e refazer hábitos cotidianos; educação é ocasião de mudança, ninguém tá aqui apenas por erudição ou apenas *pra pegar um diploma*. Estudo é ocasião de pensar/refazer.

Os comentários que anotei foram precedidos de reflexão em grupos e indicam projeções e intenções sobre o futuro t.c.c. (trabalho de conclusão de curso).

(.1.) é importante um trabalho em que possamos compreender o movimento de *“trazer a universidade pra Poços e região”*. Sendo universitário percebo um certo ausenciamento, um certo “encastelamento” da universidade; “refugiada” no acadêmico e apressada em cumprir propósitos e perspectivas “de mercado” a universidade cumpre o papel de formar mais eruditos do que pessoas culturalmente engajadas. Estudantes são aqueles que cumprem créditos... e formação universitária seria resultante desta soma de créditos acumulados.

(.2.) no bairro existe uma Associação Beneficente e, sendo eu estudante de arquitetura, posso dinamizar os esforços desta Associação. Em que sentido?. No sentido de perceber a expressão desse ‘viver em sociedade’ a partir de iniciativas coletivas. Alguém no grupo dizia algo semelhante: *no bairro São José (periferia) há uma Associação Comunitária; esta Associação tá construindo uma estrutura, um prédio, que poderá ser utilizado pra atividades diversas. Como isso vai rolar?..*

(.3.) estivemos falando em *vocação de Poços e região*. Nós nos perguntávamos: haveria um *perfil vocacional* peculiar a Poços e região?. Um futuro trabalho nosso, de grupo, seria plurienfoques (na comunicação, na arquitetura, na música, no teatro, na dança e outras artes) e também seria pedagógico; buscaríamos envolver comunidades, sobretudo crianças. Poderíamos ampliar àquele tipo de estereótipo ou clichê que menciona apenas: *Poços é cidade turismo, cidade termal pra saúde da terceira idade...*

(.4.) Tentamos “casar” perspectivas observando a multiplicidade de enfoques. Nosso grupo esteve conversando sobre ações concentradas; parece haver concentração de acontecimentos (shows, saraus, apresentações) no centro e nas praças em torno ao Palace. Penso que poderíamos voltarmo-nos aos bairros. Nossos trabalhos, que serão práticos, poderão sugerir esse *voltar-se aos bairros*. Descobre-se muita criatividade potencial nesse esforço de buscar descentralizar-se....

(.5.) temos feito teatro. Em uma de nossas peças a representação fala sobre si mesma, focaliza como a representação ocorre. Outra peça

focaliza o ator...: *qual a sua função?, como ocorre sua formação?* Ambas (as peças) insistem que não basta a mera exibição, pois o teatro que agrega valores vai além da mera sequência de exposições. É comum por aí a simples exposição; nós entendemos que mesmo escolas, quando fazem apresentações simples, podem superar a mera exposição. Mesmo sendo novo, isto é, estou fazendo teatro há pouco tempo, penso em como criar oficinas que mostrem que *fazer teatro é agregar valores*.

(.6.) sou de formação em música erudita. Quero sugerir que nossos trabalhos focalizem àquele específico do artista: *a arte, o que faz?; ela “toca” às pessoas, em qualquer idade e condição socioeconômica*. Que ‘toque’ é esse?.

(.7.) estou em fase de estudo/observação. Um bom trabalho está sendo observar a nós mesmos, grupo, em busca de visibilidade e ênfase num... *perfil cultural de Poços e região*. Registrar essa caminhada e esse esforço coletivo seria muito importante. Tenha-se em conta que as TVs e rádios locais são muito ouvidas e assistidas. Cientes disso, podemos “caçar” numa fundamentação, ou seja, *que é arte local e regional para nossas produções?...*

(.8.) continuando naquele “mote” segundo o qual nossas reflexões podem *casar perspectivas...* minha formação é direito e eu diria que há um trabalho a ser feito em torno à legislação municipal. Quais as ênfases da lei municipal?. Há lacunas ou oportunidades a serem exploradas?. Qual seria o esforço de ampliação do respaldo legal à arte/artista local? .

(9) tenho atuado prioritariamente nas artes gráficas. Poderíamos pensar em trabalhar também nesse plano: editar algo que fosse paradigmático, tendo em vista divulgar uma Agenda Comum que poderemos construir; me lembro que esse assunto (uma agenda comum entre nós) foi veiculado aqui, e com o entusiasmo de criações compartilhadas..

(.10.) somos de biblioteca, uma na Cohab (bairro) e uma mais central. Poderíamos focalizar esses trabalhos no rumo de formar públicos que, conforme expressão aqui utilizada, aprimorassem o “curtir-consumir” cultura.

(.11.) Eu penso que irei trabalhar algo sobre o Hip-hop, que é meu campo de expressão.. Tem pessoa aqui, no grupo, que já trabalha organizado com Hip-hop, penso que poderemos articular algumas estratégias, no sentido –já falado aqui-- de estimular um perfil ou identidade cultural.

Nos anos 90 havia um sonho:- apresentar o Hip-hop na URCA. Hoje parece que esse sonho, por um lado aconteceu e, por outro lado, foi

melhorado: nosso negócio é continuar fazendo e curtindo a dança. E também documentar isso, conforme foi falado aqui.

Pede-se a cada participante: acrescentar comentários aqui e circular. Adriano Salmar Nogueira e Taveira, módulo Arte e Cultura Brasileira.

## **Anexo 2: Gestar Gestão Cultura – 2013.:**

Em Agosto 2013 iniciamos uma segunda turma de estudos em Gestão Cultural. Conforme foi arquitetado na matriz curricular articulada pelo prof. Daniel e Grupo Coletivo-Corrente-Cultural, fizemos *introdução às Artes e à Cultura*. Nosso objetivo foi “mapear” Artes e Cultura nesta turma: *que é que estas pessoas fazem?, e o que elas fazem expressa/expõe qual concepção de produção cultural?. E qual a pedagogia do ‘fazer artístico destas pessoas?.*

Tal como no grupo do ano passado, a característica marcante foi (é) **diversidade**. A produção cultural envolve jornalistas, engenheiros, músicos, cantores, arquitetos, historiadores, assistente-sociais, ator/atrizes, estudantes, administradores, pedagogas, etc. Podemos “concluir” que a produção cultural é terreno de corintianos, são-paulinos, palmeirenses, cruzeirenses, flamenguistas, vascaínos, gremistas e assim por diante. Marcante é a diversidade, e isso parece incluir também àqueles/aquelas que torcem por nenhum time.

Pergunto:- *poderíamos concluir que a diversidade é condição para a “fermentação” cultural?.* Esta pergunta conduz nossa reflexão para o seguinte:- toda padronização, que homogeneíza, compromete à ‘saúde’ da expressão artística-cultural.

E surgiu outro tópico:- a formação técnica é necessária. As profissões em que estas pessoas obtêm um salário regular não oferecem formação técnica e artística, oferecem ‘o ganha-pão’. E, sendo necessário aprimorar tecnicamente, busca-se... leitura musical, composição e contraposição em harmonia ou tonalização, afinação ou arte final gráfica, estilo, narrativa e discurso cênico, etc. etc. Podemos expandir atuações para qualificar musicalmente, coreograficamente, literariamente, administrativamente, dramaturgicamente, vocalmente e etc. Como estimular a qualidade sem padronizar?. Nem sempre ‘um curso universitário’ satisfaz ou é acessível. O tempo biográfico da vida destas pessoas já não é o tempo idealizado pelos currículos universitários.

Conversamos sobre aprimoramento técnico. Isso requer uma certa pedagogia, que não apenas transpõe conceitos, não padroniza escolas, modas e performances. Apostamos numa Pedagogia Cultural que estimula posturas e concepções:

(.i.) um “pano de fundo” que nos abraça a todos num horizonte genérico seria A Cultura Popular de brasileiros e brasileiras no sul das Minas Gerais. Conversamos sobre uma boa produção cultural que exponha “o rosto” de Poços de Caldas e região e pareceu-nos que a Cultura Popular seria um específico que a todos ‘nos toca’, cada qual na sua arte.

(.ii.) é importante atuação crítica que se expõe, constrói, contribui. Não basta a postura que apenas critica; a metáfora que foi colocada dizia: *não somos apenas estilingue, que atira pedras*. Podemos construir e expor expressões artísticas que participam na vida cultural de Poços e região questionando as padronizações globais.

(.iii.) essa participação teria duas características principais:-

(.a.) articular-se, encontrar nexos e elementos da Cultura Popular e, (.b.) expressar-se em redes, expressando-nos de forma articulada.

(.iv.) Identidade é busca que se expressa na criatividade. Nossa identidade se dá a perceber de forma diversa, articulada e em processos de construir/reconstruir. Neste assunto (identidade) foi solicitado ao grupo um “dever de casa” para o próximo encontro (24/08). Vimos e conversamos o vídeo *Povo Brasileiro*, inspirado em Darcy Ribeiro; foi solicitado que cada Pessoa traga uma perspectiva de raizamento:- ameríndios?, ibéricos?, afro-americanos?, que brasileiros e brasileiras somos?...

(.v.) dois conceitos “burilamos”:- a busca pela sobrevivência e o reconhecimento de alteridades na articulação (e não no cada um pra si). Seriam duas referências para a formação técnica/artística que qualifica sem homogeneizar. Seriam marcas para a elaboração de uma *Agenda Cultural* da e na região.

(.vi.) qual outra postura/concepção foi conversada?. Proponho pesquisarmos, isto é as concepções (em construção) que embasam à prática de uma Agenda Cultural Regional podem reunir **Ação Cultural** e **intervenção pedagógica**.

Das práticas (expressões) emergem elementos de uma futura pós-graduação em que o Instituto Federal IFEd sul de Minas tem um papel relevante; podemos planejar um futuro imediato em que os saberes certificáveis vão sendo percebidos, mapeados, analisados. Ou seja, o futuro já está ---em parte--- em cena.

## Referências

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Lisboa, edições 70. 1979. Coleção O Saber da Filosofia.

FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona. Centro de Publicaciones del Ministério de Educación y Ciencia. 1990. Col. Temas de Eduación.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido – O manuscrito*. São Paulo: Lectora e livraria Instituto Paulo Freire. Uninove. Ministério da Educação, 2013.

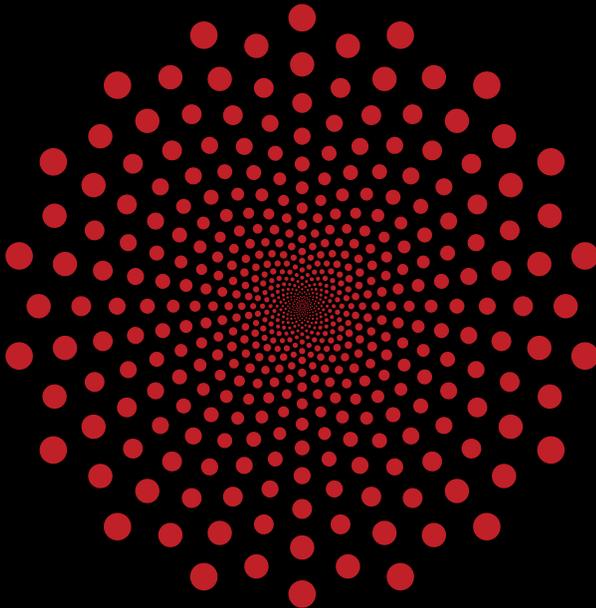
Ministério da Cultura. *Política Cultural no Brasil, acompanhamento e análise 2002-2006*. IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Coleção Cadernos de Políticas Culturais. PNC-Plano Nacional de Cultura. Brasília, 2007.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. SuperFilme VideoProduções. Baseado na obra homônima. Disponível *Online*. Rio de Janeiro. Fundação Darcy Ribeiro. 2005.

# 5. Teatro del Oprimido (TdO)

**Roberto Mazzini**

Giolli Società Cooperativa Sociale, Italia



Saludos a todos y todas los profesores y estudiantes de este convite.  
Disculpen mi castellano que no es tan bueno.

Nuestra organización Giolli, es una cooperativa que trabaja en Italia y en el extranjero desde hace más de 20 años, con grupos marginales.

Tenemos 3 enfoques mayores que son:

- la pedagogía conscientizadora de Paulo Freire
- el teatro del oprimido de Augusto Boal
- la no-violencia activa.

Quiero explicar un poco el Teatro del Oprimido que es la metodología que más utilizamos en Giolli y que en nuestra lectura es la traducción en el marco teatral del pensamiento de Freire.

El TdO es un teatro político, utilizado como herramienta para conocer y transformar el mundo y la persona singular.

La base es el teatro, la representación teatral como una manera de distanciarse de la realidad para observarla y criticarla, como en la codificación y decodificación de Freire.

Además, el público es muy importante en el Teatro-Foro, es uno de los mas importantes de este método; aquí el espect-actor, interviene en la historia, reemplaza el Protagonista y busca una alternativa a través de la acción. Es lo que Boal llama la prueba teatral de la transformación de la realidad.

El facilitador es un maieuta (Mayeuta) que ayuda el público a concientizar, profundizar, sistematizar su pensamiento a través del dialogo teatral.

Esto es en síntesis el TdO.

Llegando al tema de hoy, como juntar las nuevas tecnologías y el TdO? Hay algunas experiencias en el mundo de uso de Internet, web radio, web televisión, radio.

Nosotros hemos intentado algunas veces de utilizar la radio y el web para amplificar el impacto del Teatro-Foro, transmitiendo al vivo la sesión teatral y permitiendo un debate con el público que participa desde su casa.

Una vez, sobre el tema de la sexualidad, organizamos un Teatro-Foro en un teatro y el público escuchaba la pieza desde casa por radio; podían intervenir hablando indirectamente (online?) y comentar lo que pasaba, podían proponer soluciones. Un actor estaba listo para actuar la solución propuesta y abría el debate como en un Teatro-Foro normal.

En otra oportunidad probamos utilizar un chat para involucrar al público distante en la performance, haciendo preguntas, sugiriendo acciones...

Muy interesantes son los experimentos hechos de David Diamond en Canadá. Él ha utilizado muchas veces la Televisión y Internet para difundir el Teatro-Foro y facilitar las intervenciones desde lugares muy lejos a través de llamada telefónica o vía email o vía Facebook. Actores en la sala siempre interpretaban el deseo del espectador lejano y lo actuaban sobre el palco, alternándose al público en la sala.

Al final, podemos decir que intervenir vía Internet, teléfono u otro instrumento en directo tiene la limitación que la acción teatral es virtual, es conducida por un actor, entonces no hace la transformación del espectador en espect-actor que es la hipótesis llave de Boal para activar el público y promover la ciudadanía activa.

De otro lado, me parece que de esta manera se puede involucrar gente que normalmente no paderia venir al teatro, por la distancia o por tiempo. Esto es el punto positivo.

El debate sigue.

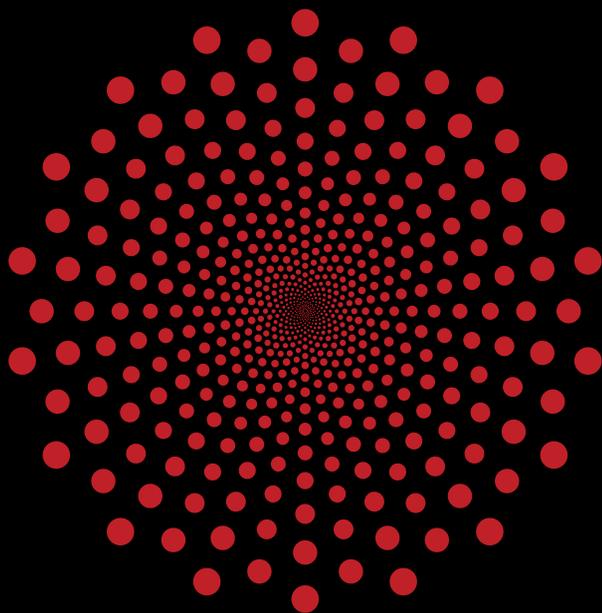
Un saludo cordial a todos y buen trabajo freiriano.

Roberto Mazzini

Itália, 27.09.2014

# 6. A Alterciência no horizonte do possível – algumas anotações

Artur Matuck  
Universidade de São Paulo



## Uma proposição para alterciência

\_Uma episteme possível definida pelo homem como instrumento do conhecimento e não pela tecnologia de mensuração e controle. O ser humano potencializado por suas dimensões suprafísicas conduziria a ciência também para um conhecimento da realidade suprafísica do mundo.

\_A realidade do universo e inclusive a realidade de estrelas tais como o Sol, Alpha Centauro, Procyon e Sirius não se resume a uma conjunção de fenômenos de natureza física e química como quer crer a ciência mais tradicional.

*A ciência e a humanidade não podem mais e não devem recusarem-se a investigar a natureza suprafísica do universo. A complexidade da realidade não pode ser subestimada por que a ciência atual não tem instrumentos adequados para conhecer o suprafísico ou reitera uma absoluta negação de sua existência.*

Este novo paradigma que toma o ser humano em sua complexidade biológica e espiritual como instrumento do conhecimento conduziria a instituição da ciência a um novo patamar. O propósito *não seria mais conhecer para controlar mas conhecer para ampliar as condições propícias para a vida.*

- A Alterciência teria consequências ecológicas e cosmobiológicas. Compreender que entidades cósmicas escalares como estrelas e planetas tem alguma forma de consciência, aceitar o desígnio de uma energia vitafornacional conduziria a uma nova estruturação da atividade humana na Terra e no espaço.

- A Alterciência reconhece a Terra como um ser vivo dotado de consciência. Este novo paradigma reconhece as limitações de nossos instrumentos, consciência, ciência e organização social, da pauperidade de nossa presença, intervenção e atuação no meio ambiente, e portanto reconhece que os dogmas assumidos pela ciência tradicional da ausência de mente e espírito em todos os domínios não humanos carece de sustentação.

A ciência atual encontra-se limitada por não aceitar investigar nenhum fenômeno que esteja além das possibilidades de absorção de seus instrumentos ou que não se enquadrem nos paradigmas dominantes.

- No entanto, quanto mais a ciência do homem desenvolve tecnologias para conhecer as dimensões micro e macroscópicas mais ela se depara

com sua própria dimensão existencial, poética, linguística e espiritual.

- Esta constatação deveria conduzir a uma outra necessária investigação sobre a natureza não revelada, não aceita e mesmo negada do ser humano.

- Esta pesquisa sobre o si mesmo, sobre a complexidade humana é incipiente considerando os limites do paradigma atual da ciência que não aceita considerar a dimensão suprafísica do homem, da natureza e do cosmos.

## **Alpha Centauri**

Alpha Centauri estrela binária e real-imaginária

torna manifesto um novo possível

neoconceitos para compreender e atuar sobre o mundo

Para avançarmos, necessitamos de novas estruturas e paradigmas para entender e atuar uma episteme do desconhecido

Uma ciência que integra-se à literatura e a poesia imaginal buscando outro processo para investigar, antever e prever.

A mensagem recebida de Alpha Centauri

Reverberação Bissolar de energias cosmo estelares Revelação de impulsos que surgem de núcleos estelares com intensidade maior a ponto de serem presentidos pela consciência humana.

## **Ficção como crítica da ciência**

A narrativa descreve a trajetória de Ataris Vort no Planeta Megga em direção à cidadela de Atavak onde o Conselho Supremo decide acerca da legalidade da experimentação científica sobre sujeitos humanos, animais e mecânicos.

- A narrativa descreve a jornada psíquica de um xamã preparando-se para enfrentar o poder tecnocrático. Inicia-se com a emissão estatal de vigilância Megga Visão. Simultaneamente escutamos Ataris Vort respondendo à emissão.

- Ataris explica que através do uso de tecnologias de gravação e reprodução ele tornou-se capaz de evitar as frequências Megga Visão, criando um tempo não-supervisionado, podendo assim estabelecer contato com frequências não difundidas em Megga Visão.

## Megga-ciência

- Através das frequências Megga-Sci de acesso limitado, ele vem a saber que experimentos com seres humanos estão sendo conduzidos nos laboratórios de Megga.

- Através da Reverberação de Alpha Centauri Stelo Binara ele toma conhecimento da existência de um sistema bissolar nas proximidades de Megga.

- O conhecimento da existência de um sistema bissolar pode ter efeitos liberadores porque Meggaans poderiam perceber-se como dotados de polaridade interna e, portanto, serem capazes de transformação interna através de regeneração dialética.

- O contato com emissões vindas do sistema binário podem aumentar a consciência dos habitantes de Megga, prepará-los para a luta, a revolta, a violação das instituições tecnocráticas.

Dotado desta consciência bissolar, Ataris Vort consegue atingir Atavak e exigir que um Moratorium seja imposto sobre a experimentação científica em Megga.

- A narrativa termina com a resposta do Conselho Superior, que refere-se a ele como um invasor e ordena que ele retorne, recusando-se a considerar seu pedido.

- A narrativa sugere que para tomarmos consciência de Alpha Centauri, um sistema binário, visível apenas no hemisfério Sul, temos que expandir nossa consciência além do sistema solar.

- Este movimento de expansão mental permitiria que experimentássemos nossa polaridade interna e consequentemente nos capacitaria para regeneração/evolução.

“Conheci o sistema bissolar/experimentei minha polaridade interna”

- Tal evolução dialética traria uma superação das práticas científicas pseudo-rationais. A correlação entre um evento cósmico e uma intuição pessoal, a analogia entre o macro e o microcosmo estão no centro do significado desse projeto poético-ficcional.

Video:[http://www.colabor.art.br/arturmatuck/portfolio/performance\\_art/ataris.php](http://www.colabor.art.br/arturmatuck/portfolio/performance_art/ataris.php)

## Cerimônia de interação com Tulpas

Agradecemos e reverenciamos aos Tulpas que se materializaram.

Liberamos e evanesecemos suas energias momentaneamente criadas.  
Dirigimos seus corpos efêmeros de novo em direção ao VAZIO.  
Nós as tornamos evanescentes, pelo poder de nossa vontade, de  
nossa voz, de nossa luz.

Desejamos que seu retorno possa ser realizado sem a experiência  
do pânico, que retornem para o oceano da luz.

Desejamos que suas presenças momentâneas, criadas pelo poder  
de nossa mente, possam operar um efeito luminoso azul na dimensão que  
nós habitamos.

Aos Tulpas, espíritos refleksos de nossa mente, um retorno pelo ca-  
minho da luz.

## **A Ciência no limite do inimaginável**

Harry Harlow

Surrogate Mother

Harlow's Studies on Dependency in Monkeys

<https://www.youtube.com/watch?v=OrNBEhzjg8I>

<https://www.youtube.com/watch?v=hlbI6jhqk5I>

## **Cosmogênese**

Energias ainda desconhecidas atuam em constante cosmogênese,  
um processo de regeneração

Apenas uma Alterciência pode revelar, investigar e conhecer estas  
energias constantes e invisíveis que atuam através do tempo como reite-  
ração de uma energia de origem.

Energia que conduz continuamente a evolução da consciência, pro-  
põe-se a reinterpretar e reconhecer, forças anímicas, humanas, que nos  
induzem a perceber a natureza dos homens, animais e plantas.

## **Alterciência**

A missão de uma Alterciência seria tornar perceptível uma energia  
cosmogênica ainda não plenamente detectada.

Sua tarefa seria desvendar esta energia de fundo que permanece  
ininterrupta.

Uma transição no espaço-tempo torna-a perceptível por um momento. Ela transforma a consciência humana e torna o derredor insuportável, a realidade dos submundos da miséria, exploração e violência.

No entanto altera também nossa consciência do mundo, do homem, dos animais e também da ciência.

A Alterciência propõe-se a pesquisar formas de energia tão intensas como as originárias, que permaneceram, através do tempo, na matéria, na luz, na mente, conduzindo-nos a imaginar uma alternância do real, um evento possível no horizonte do futuro.

A mente imersa na matéria, no corpo e na energia seria perpassada por uma energia regeneradora.

As forças que se manifestam na criança, na maternidade humana e animal, seriam um reflexo de uma energia de vida formação, imaginada como a presença do sagrado cósmico, da constante preservação e regeneração.

Somos ainda pouco preparados para pressentir sua forma e presença possivelmente porque nosso paradigma só reconhece o que pode ser medido e controlado.

A Alterciência surge como possibilidade a partir do imaginário poético e não da ciência, mas conduz ao reconhecimento de que os paradigmas científicos atuais seus instrumentos e instituições seriam insuficientes para abranger um conjunto de forças e presenças que atuam e informam a mente e a matéria

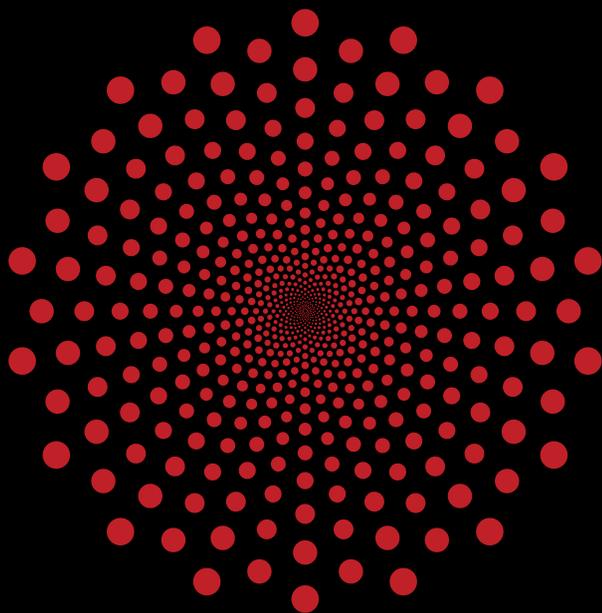
Imagina-se que estas energias seriam resultantes de manifestações similares àquelas que atuaram na cosmogênese como se uma energia primária permanecesse ainda e sempre atuante mas agora em sua forma de luz para a consciência

O conhecimento desta energia atua para reconhecer vida formação e mente formação como uma nova cosmogênese

onemokandire.

# 7. Etnografia, intervenção e inovação democrática na escola

Francisca Eleodora Santos Severino  
Universidade Nove de Julho/PROGEPE



## Introdução

O capítulo busca sensibilizar o educador para a importância do recurso do conto etnofotográfico, que, ainda pouco conhecido, pode ser visto como importante recurso pedagógico a serviço das novas linguagens educacionais, possibilitando na ação pedagógica da relação ensinar e aprender mediada pela técnica fotográfica – a intervenção criadora do aluno no mundo das novas tecnologias facilitadoras da apreensão de conteúdos que qualificam para a vida futura com uma participação mais democrática. A reflexão também analisa, descreve e discute o método hermenêutico como recurso que possibilita ao aluno o contato com a arte fotográfica, incentivando-o a perceber as múltiplas possibilidades de ler o mundo, participando de sua construção conceitual e poética, como recomenda Paulo Freire em *A Pedagogia do Oprimido* (1963). Enfim, esclarece que é possível estimular e sensibilizar professores e alunos dos cursos de Pedagogia, para a sua eficiente utilização pedagógica também nas séries iniciais das escolas públicas do ensino fundamental. Tomou como referência as técnicas da pesquisa – ação proposta por Pedro Demo (2005) –, observando os indicadores sociais que dificultavam o aprendizado das crianças daquela comunidade, contribuindo com sua exclusão escolar. Como resultado da pesquisa, constatou-se que a aplicação do método possibilita o contato do aluno das escolas públicas com as novas tecnologias da imagem, por meio das linguagens socioeducativas, facilitando a apropriação de atividades sociointegrativas, fixando o aluno à escola, na medida em que esta o estimula a comunicar sua história. Como referência teórica, revisitamos as contribuições de Francisca E. Severino (2001), Maria Chiavatta e Nilda Alves (2004), e Elianda Figueiredo e L.E. Jorge (2007).

A escola pública brasileira de ensino básico vive em um momento de grandes transformações no âmbito da cultura escolar e da prática pedagógica. A ampliação desordenada de suas tarefas, decorrentes dos novos parâmetros curriculares nacionais, com a exigência de inclusão no currículo de temas transversais (ética, cidadania, racismo, cultura, meio ambiente), suscita a necessidade de novas metodologias que atendam, antes de tudo, as tarefas sociointegrativas. O recurso ao método, aqui denominado etnofotográfico, possibilita realizar atividade mediadora das matérias necessárias à elaboração do conto fotográfico, recur-

so aplicado à modalidade de educação interdisciplinar, constituindo-se como modalidade de uma nova linguagem socioeducativa. Permite olhar uma realidade em que as atividades integrativas equiparam-se às tarefas de transmissão do conhecimento, assumindo posição primordial no cotidiano escolar. Procuramos, assim, analisar determinados aspectos constituintes da observação etnográfica pela mediação da fotografia, destacando sua contribuição para a pesquisa em educação e para a prática pedagógica.

No livro *A Leitura de Imagens na Perspectiva Social*, organizado por Maria Chiavatta e Nilda Alves (2008), tem-se um painel dos estudos da imagem fotográfica no âmbito da educação, da história e da comunicação. Trata-se de estudos realizados por pesquisadores dessas três áreas que se dedicaram às pesquisas, visando à busca de novas ferramentas que lhes possibilitassem adequar as práticas educativas ao novo tempo informacional.

Entendendo-se o conto etnofotográfico como uma estrutura narrativa em que os elementos perceptivos e cognitivos se inter-relacionam em um discurso polifônico, a pesquisa que se realizou na cidade de Santos, São Paulo, tomou como ponto de partida o relato de um educador e de suas experiências vivenciadas no ensino de arte, utilizando-se do método, durante o período aproximado de sete anos. Assim, o discurso se constrói em vários níveis, recuperando e explicitando as informações culturais da etnicidade dos sujeitos de uma comunidade situada na região retroportuária da cidade de Santos – o fotógrafo ou mesmo o outro, o sujeito fotografado. Sendo papéis intercambiáveis pode também ser o aluno aquele que aprende a usar o recurso como mediador de aprendizagem. Em uma relação de reciprocidade dialética, as informações icônicas se articulam no tempo diacrônico mediante estruturas formais que se organizam no espaço sincrônico que é fotografado. Desse modo, a fotografia constitui-se como fonte de informação e formação dialógica. O conto etnofotográfico nada mais é que um metarrelato. Nele se encontra um conjunto de imagens temáticas que são estruturalmente associadas pelo ato fotográfico.

Ensinando nas escolas públicas do ensino médio em cursos livres de arte, um dos pesquisadores conta com uma experiência reveladora de alguns aspectos importantes para quem pretende trabalhar com a técnica da etnofotografia. O ponto de partida foi o critério pedagógico selecionado

pelo grupo, mediante palavras geradoras, como roda de conversa em família, identidade e diferença entre vizinhos, alunos e professores, merendeiros e outros que compõem o universo escolar.

No âmbito do ensino de arte fotográfica, buscaram-se soluções que contemplassem as necessidades de formação do educador bem como a qualificação profissional dos alunos com vistas à promoção da inclusão escolar de crianças advindas de segmentos populares empobrecidos.

Nesse sentido, Francisca Severino (2001) em sua tese de doutorado, contribui com o esclarecimento teórico de que:

A gênese da fotografia emana do referente, o que equivale dizer que refletir sobre fotografia é também refletir sobre a ontologia do ser social, na sua articulação com os processos comunicativos, no ambiente da sociedade (p.86). (...) Reflexão inspirada em Barthes quando ele, referindo-se ao ato fotográfico, afirma: “Implica de fato ontologicamente a questão do sujeito, e mais especialmente do sujeito em processo. (Barthes, 1984, p.15)

Para além dos conceitos filosóficos, a experiência que se desenvolveu no âmbito de um grupo de pesquisas denominado “Cultura portuária e educação”, pretendeu articular os níveis da formação inicial da graduação e o da especialização na pós-graduação, integrando ensino, pesquisa e intervenção na cidade de Santos. Tomou também como referência as técnicas da pesquisa – proposta por Pedro Demo (2005) –, observando os indicadores sociais que dificultavam o aprendizado das crianças da instituição, contribuindo com sua exclusão escolar. Foram observadas as deficiências na aprendizagem e dificuldades enfrentadas pelos alunos para alcançar o raciocínio lógico e conceitual necessário ao aprendizado de algumas matérias, em particular as relativas à linguagem e ao raciocínio matemático. Verificou-se ocorrência de um distanciamento entre a escola e a realidade social, em função da alienação desta sobre as necessidades objetivas mais imediatas que interferem no ato da aprendizagem. Assim, após observação empírica sobre a origem socioeconômica dos alunos, bem como sua origem étnica, na busca por elementos que apontassem a perspectiva correta para a sua formação, respeitando-se na medida do possível essa identidade, a aplicação do método imprimiu mais agilidade no aprendizado, o que ficou comprovado pela aprovação dos alunos, anteriormente reprovados.

## 1. Fotografia digital e suas possibilidades educativas

Uma vez que a educação passa por um processo de constante transformação nas escolas do ensino médio da rede pública, emerge a necessidade de oferecer ao professor formação complementar à sua formação pedagógica; seja com a finalidade de superar as suas próprias frustrações, por não atingir os objetivos de ajudar ao aluno na aquisição da cultura escolar, seja para adequar e tornar acessível uma ferramenta compatível com a necessidade de otimizar o processo de educação dos alunos que se encontram em defasagem na aprendizagem conceitual e prática.

Viabilizar ao educador o acesso a uma ferramenta que minimize os efeitos deletérios da pobreza, no processo de aprendizagem, tornando o cotidiano de ensinar uma tarefa criativa e libertadora, pressupõe prepará-lo para acessar as novas ferramentas educacionais que a tecnologia tem colocado a nosso alcance. No caso do estudo em questão, trata-se de habilitá-lo e, simultaneamente, a seu aluno para o uso da fotografia como ferramenta educativa. De fato, trata-se de uma entre outras linguagens educacionais em desenvolvimento no País mediante pesquisas. Pelas artes visuais, ou mesmo pelas novas tecnologias informacionais, esse professor poderá qualificar-se para a educação de alunos tradicionais, preparando-os para a cidadania dos novos tempos. Trata-se, na realidade, de uma arrojada forma de transmitir-lhe o conhecimento.

Perante os novos desafios do mundo em constante mutação globalizante, colocam-se em destaque as ações que se apropriam das tecnologias digitais e entre elas a fotografia como possibilidade educativa. O conto etnofotográfico contempla os alunos com o conhecimento de técnicas da fotografia digital, tendo como objetivo sua qualificação técnica, para agilizar o aprendizado, tornando possível descobrir nos alunos futuros talentos para atuação no mercado de trabalho. Embora se trate de um mercado bastante reduzido, o talento sempre encontra reconhecimento na expressão.

Além disso, a metodologia agrega outras matérias, como a literatura, possibilitando ao aluno instruir-se através dela e expressar-se por meio da fotografia, fazendo uso criterioso da linguagem escrita e falada, transpondo-a para a linguagem da fotografia. Os recursos necessários da fotografia exigirão, por sua vez, o aprendizado da linguagem icônica, aprendida nas aulas de Artes, da Matemática e da Física, que fornecerão elementos para a compreensão do funcionamento da câmera fotográfica.

Esse método, difundido a partir dos anos 1960, possibilita ao aprendiz relatar uma curta história sobre um fato ocorrido, por meio de três imagens, desde que acrescidas dos conhecimentos sobre a boa forma, estilo e pictorialismo. Sua aplicação, como demonstrado em publicação científica<sup>1</sup> (Moretto Junior, 2007), facilitou e deu celeridade ao aprendizado, tornando possível sua conclusão no decorrer de 20 aulas.

A aplicação do método possibilitou ao educador compreender a realidade do alunado, estimulando maior interação comunitária e vice-versa. O resultado foi a superação dos processos de exclusão informacional em todos os níveis.

Entre os objetivos, emerge o de recuperar as informações culturais da etnicidade dos sujeitos, nas imagens e ícones presentes em sua matriz, como base da metodologia. Também se destacou a necessidade de estimular no aluno o interesse pela fotografia como registro, estabelecendo, assim, uma relação dialógica entre o conteúdo da matéria e sua aplicação.

No entanto, foi preciso ficar alerta para o perigo do referencialismo, pois no conto etnofotográfico corre-se o risco de resvalar para o círculo perigoso da referência mimética e sem historicidade cultural. Para evitar isso, relativizou-se mais o campo da referência pessoal, socializando o conhecimento empírico de maneira afirmativa e objetivando o seu desvelamento. Tal atitude contribuiu para a melhoria da autoestima do aluno, quando suas atividades objetivadas no conto-etnofotográfico feito na comunidade como ação coletiva (cf. F. Severino, 2001). Buscou-se criar conteúdos, em cada aula, de tal modo que fosse revisitada a cultura do aluno; cultura como modo de fazer próprio, propiciando uma relação de afetuosidade no aprendizado.

O conto etnofotográfico é um método que alia os conhecimentos literários com a arte fotográfica, fazendo uso da imagem como memória. Nesse sentido, encontramos em Figueiredo (2007, p.65) referências ao uso da fotografia em educação que, na maioria das vezes, apresenta preocupações estéticas, deixando de lado o registro histórico e as possibilidades investigativas do meio.

Na experiência dos alunos, o registro fotográfico fez aflorar suas culturas tradicionais e suas manifestações. Assim, ficou claro para o educador que o relato fotográfico permite o acesso a uma ferramenta que, em determinadas condições, pode minimizar os efeitos perversos da pobreza no processo de aprendizagem. Com isso, pode tornar o cotidiano de

ensinar uma tarefa criativa e libertadora, pressupondo o preparo do professor para acessar as novas ferramentas educacionais que a tecnologia tem colocado ao alcance. Destarte, o esforço em direção a um método que reconheça nessas culturas a identidade cultural dos jovens a justificativa para o seu comportamento. Verificou-se a grande força que as imagens transmitem e da análise chegou-se à conclusão de que não existe comunicação sem cultura, nem cultura sem comunicação.

## 2. Conclusão

Com o desenrolar das pesquisas e pela mediação fotográfica nas oficinas e aulas, o que se viu foi a adequação do método do conto etnofotográfico às necessidades de aprendizado do aluno, contribuindo para o desenvolvimento técnico de habilidades antes ignoradas. Através da fotografia, foi possível promover a captura e o registro de fragmentos da memória cultural bem como do entrelaçamento étnico da comunidade. Cabe registrar a presença ativa da comunidade ao participar coletivamente da construção e da narração de sua história, mediante o conto fotográfico. Tanto para a comunidade como para o educador, evidenciou-se que a fotografia pode ser lida como relato familiar que se entrelaça com a memória coletiva pelo menos em dois sentidos: como relato sequencial na linha do tempo diacrônico e como parte de uma estrutura que se organiza hierarquicamente no espaço entrecruzado em sincronia. O conteúdo das aulas considerou essa especificidade, com destaque para a originalidade e criatividade dos sujeitos envolvidos, quando se descobrem atores e construtores de uma cultura que lhes diz respeito e que é possível ver pela mediação do conto fotográfico. Assim, ora esse conteúdo versou sobre a história do grupo, ora sobre a origem étnica desses sujeitos, cuja especificidade cultural se entrelaçava a cada momento com outras culturas particulares. Afeitas a outras origens que, sem perder identidade, se metabolizam em movimentos para compor nova manifestação cultural, se dissociando e se agrupando em novas imagens. A matéria-prima desvelada pelo conto etnofotográfico permitiu ao professor discorrer sobre as manifestações de cultura de seu aluno e da própria, propiciando uma relação de afetuosidade que muito contribuiu para facilitar o aprendizado do grupo em sua totalidade.

A etnofotografia é um método desenvolvido a partir de investigações realizadas por pesquisadores europeus no início do século passado.

Walter Benjamin dá uma grande contribuição com seu trabalho *Pequena História da Fotografia* (1987). Para fazer-se compreender, ele explica o método hermenêutico utilizado para facilitar a leitura dos fragmentos das culturas arcaicas, aparentemente desaparecidos, mas que permanecem guardados pela memória emocional dos sujeitos, que, em trânsito para uma nova situação de vida, permitem que eles reapareçam em suas manifestações corporais e que sem nenhuma intencionalidade são registrados pela fotografia.

Conforme constatado em pesquisa de F. Severino (2001),

(...) Benjamin, o termo hermenêutica, refere-se a uma experiência interpretativa empregada para a recuperação e tradução das representações simbólicas e alegóricas que são próprias de uma determinada cultura. De fato, perde um pouco o seu caráter de instrumento de exegese teológica podendo assim ser aplicado a textos profanos. A hermenêutica benjaminiana visa assim, interpretar, vivenciar fenômenos históricos e não prescinde da intervenção crítica do intelectual materialista. É, de fato, uma ação revolucionária porque liberta e atualiza no presente, a energia recalcada, anteriormente produzida. Energia que, em última instância, está na base das carências e necessidades humanas para a realização da vida. (SEVERINO, 2001, p.142)

Na segunda metade do século XX, Collier (1973), entre outros autores, sistematiza o que chamou de método etnofotográfico. Nos relatos sobre o autor, encontramos informações que dimensionam a importância de suas contribuições:

A contribuição de John Collier para a antropologia e educação trouxe um frescor ao comportamento humano examinador e promoveu um ligamento metodológico ao olhar para a interação dos componentes de um sistema cultural de um ponto de vista holístico, na perspectiva integrativa. Era especialidade de Collier poder ver as conexões entre as árvores e a floresta, arrelhar a flora, construí-la, e chamar à atenção de outros de forma sutil, mas que frequentemente negligenciavam qualidades humanas que nos ligam e dão significado a nossas vidas cotidianas. (BARNHARDT, 2006, p....)

Constatou-se, também, que o educador quando aplica o método do conto etnofotográfico pode perceber que a máquina fotográfica funciona para o aluno como um pacto social entre o fotógrafo e os fotografados, de tal modo que as imagens serão vistas como um “abridor de lata” na relação entre os atores do processo (COLLIER, 1973, p.18). A aplicação do método possibilita o contato do aluno das escolas públicas com as novas tecnologias da imagem, através das linguagens socioeducativas. Como tema transversal, pode ser um auxiliar no tratamento das questões de identidade étnica, educação ambiental, ensino da arte, disciplina em sala de aula, cidadania, entre outras disciplinas igualmente importantes. Com relação à evasão escolar e a autoexclusão, mostrou-se eficaz, facilitando a apropriação de atividades sociointegrativas, fixando o aluno à escola, na medida em que esta o estimula a comunicar sua história.

[1] MORETTO JUNIOR, D. Trabalho sobre o ensino da fotografia através do método do Conto Fotográfico *Revista Faz Ciência e Tecnologia* – nº3 - Belém, p.24-27, 2007 ISSN 1809-936X.

## **Bibliografia**

- ALVES, N.; VARGAS, M.; FILÉ, V. Tecnologias, Imagens, sons cotidianos. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, p.38-70, jul/dez 2007).
- BARBIER, R. *Pesquisa-Ação*. Brasília: Líber Livros, 2002.
- BARTHES, R. *A câmera clara*. Rio: Nova Fronteira, 1984.
- BENJAMIM, W. Pequena história da fotografia, in *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CHIAVATTA, M.; ALVES, N. *A leitura de imagens na perspectiva social*. São Paulo: Cortez, 2008.
- COLLIER Jr., J. *Antropologia visual: a fotografia como método de pesquisa*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1973.
- DEMO, P. Pesquisa. *Princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2005.
- TIBALI, E.F.A.; JORGE, L.E. A etnofotografia como meio de conhecimento no campo da Educação. Goiânia: *Habitus* v. 5, n.1, p.63-76, jan/jun 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 1963.
- MORETTO JUNIOR, D. Trabalho sobre o ensino da fotografia através do método do Conto Fotográfico, in *Revista Faz Ciência e Tecnologia* – nº3 - Belém, p.24-27, 2007 ISSN 1809-936X.
- SEVERINO, F.E.S. *Fotos Jornalísticas: A imagem da Violência como espelhamento das metamorfoses da sociedade brasileira em processo de globalização*. São Paulo. Tese de Doutorado. ECA-USP/ 2001.

# 8. Educação a distância: Escola de gestores Universidade Federal de Viçosa

**Ana Luiza Salgado Cunha**

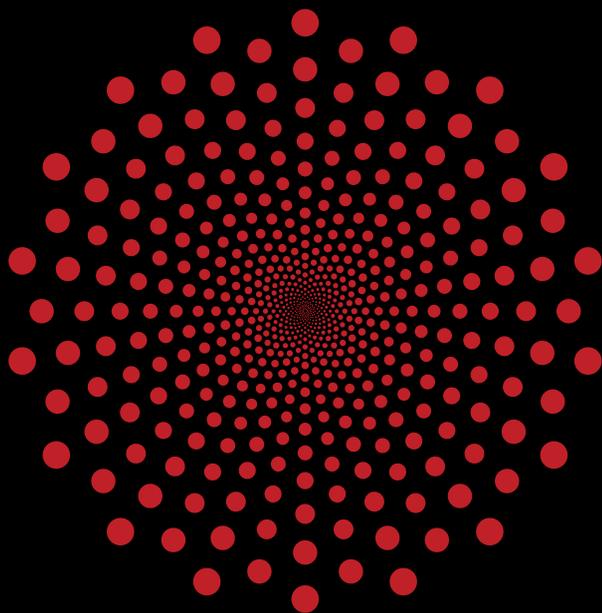
Universidade Federal de Viçosa-MG/Faculdade de Educação

**Edgar Pereira Coelho**

Universidade Federal de Viçosa-MG/Universidade de São Paulo

**Valdirene Eliane Bailon de Souza**

Universidade Federal de Viçosa-MG



## Introdução

Crescer como profissional significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos, para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação. (Paulo Freire)

A epígrafe acima do educador pernambucano nos faz pensar e questionar as profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho e, dessa forma, os novos desafios para a educação e para o trabalhador da educação que, assumindo um caráter de impulsionador de transformações, precisa estar em constante práxis formativa e reflexiva sobre seu trabalho e suas condições de trabalho. Assim, é perceptível a importância de uma formação continuada dos profissionais da educação brasileira, entendendo-a como possibilidade de que, com destaque para docentes e gestores, desenvolvam e aprimorem conhecimentos específicos da profissão para se tornarem profissionais mais capacitados e, por conseguinte, problematizarem as exigências de uma visão planetária para além do mundo globalizado, centrado hoje no produtivismo e na desenfreada progressão escolar e confecção de diplomas.

O estudo aqui empreendido refere-se ao Programa Nacional da Escola de Gestores, particularmente ao curso de especialização em Gestão Escolar ofertado pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), localizada no Estado de Minas Gerais, campus Viçosa<sup>1</sup>. Os beneficiados pelo programa são gestores de escolas públicas estaduais e municipais. Procuramos desenrolar este texto acerca de duas questões centrais: a experiência no curso da Escola de Gestores contribui para a troca de experiências? E, as condições enfrentadas por gestores e docentes, no desenvolvimento do curso, possibilitam uma aprendizagem para a melhoria da prática em si e o enfrentamento dos diversos conflitos vividos na “tardia” tentativa de profissionalização docente?

Esperamos que nossas reflexões, inspiradas em estudos e experiências profissionais, incidam em contribuições aos gestores, docentes e pensadores da educação básica brasileira, especialmente das escolas públicas, no sentido de possibilitar-lhes um aprofundamento acerca da função da gestão democrática e do compromisso com o fazer pedagógico

dentro da unidade escolar, sistematizando subsídios de ação-reflexão acerca da escola enquanto importante meio de manutenção ou de transformação da realidade, divididas por uma tênue linha que se diverge por pessoas e suas concepções políticas e epistemológicas.

## 1. Breve perspectiva conceitual: EAD e formação continuada

Entende-se que a formação inicial docente se dá a partir da graduação em cursos de Licenciatura, que consistem em importante básica didático-metodológica para o exercício da docência. Mas a entendemos, ainda, como uma formação básica insuficiente – por motivos que vão desde o desprestígio dos cursos de licenciatura no ensino superior, a carga horária reduzida para uma formação mais rápida aos baixos salários e recursos que sustentam a profissionalização docente. Requer do docente uma busca pela formação continuada ao longo de todo o exercício profissional, pela compreensão de que enquanto mediador do conhecimento cabe ao docente estar atento à multiplicidade de saberes e possibilidades que emergem cotidianamente em sociedade. Neste sentido, António Nóvoa afirma que:

A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber à experiência. (1992, p.25)

No contexto da formação de professores, destacam-se alguns autores que consideram o processo de formação continuada como ponto chave para uma atuação mais consciente e efetiva. Pimenta (2002) defende a formação dos professores a partir da prática pedagógica como um dos aspectos fundamentais para a constituição da identidade reflexiva do professor. Conforme a autora, a identidade é estabelecida a partir da

Significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às

necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 2002, p.19)

Desse modo, os saberes vão se estabelecendo a partir da reflexão sobre a prática. De acordo com Sacristán (1999), a formação continuada de professores tem se estabelecido como uma das pedras angulares a qualquer intento de renovação do sistema educativo. Para Almeida (2005), no processo de formação, quer seja inicial ou continuado, o professor se prepara para dar conta do conjunto de atividades pressupostas a seu campo profissional.

Esses breves apontamentos contribuem de alguma forma para entender a importância que a formação continuada tem adquirido nas últimas décadas, em meio aos percursos escolares para aperfeiçoar a qualidade do ensino. Entendida a importância da formação continuada, a Educação a Distância emerge no cenário mundial como estratégia alternativa à formação presencial, com destaque para formação continuada de profissionais da educação, para atender as exigências da educação ao longo da vida, tendo em vista as mudanças no mundo contemporâneo e o novo paradigma social (GOMES e LOPES, 2002).

A escola é conhecida como uma instituição social, que forma, além do cidadão, o profissional do futuro. É inegável que o fato de viver atualmente na sociedade da informação e do conhecimento, vem provocando mudanças rápidas nos valores e padrões sociais. O professor é responsável pela formação para a cidadania, portanto, precisa acompanhar essas mudanças, pois as mesmas, com certeza, terão impacto sobre a prática.

Dentro desse contexto, as novas tecnologias de informação e comunicação possibilitam a abertura de outros caminhos para a educação, mas traz consigo desafios na formação do novo profissional docente, que deve estar preparado para dialogar e interagir no ambiente virtual de aprendizagem. A Educação a Distância, embora não seja recente, tem sofrido significativa expansão nos últimos anos, assim como tem se destacado pela contribuição para a democratização e socialização do conhecimento humano.

Esta modalidade de educação teve diferentes gerações: a textual, que seriam os cursos por correspondências (de 1876 a 1970), com material impresso, enviados pelo correio; a analógica, novas mídias e universidades abertas (de 1970 a 1990) onde são introduzidas as transmissões por

televisão aberta, rádio, fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, satélite e TV a cabo; e a digital, a EAD on-line (a partir de 1990), baseada em redes de computadores, recursos de conferências, plataformas e multimídia (MAIA e MATTAR, 2007). Mill (2012, p.21) argumenta que ela seria uma modalidade de educação geralmente considerada uma forma alternativa e complementar para a formação do cidadão, com ricas possibilidades pedagógicas e grande potencial para a democratização do conhecimento.

Atualmente, a Educação a Distância apresenta uma realidade diferente do ensino presencial, uma vez que não encontramos um único profissional realizando todo o processo de ensino-aprendizagem, além do espaço da sala de aula não se constituir como um elemento que reúne, ao mesmo tempo e no mesmo lugar, os estudantes envolvidos no processo. Mill (2010) problematiza o trabalho docente na EAD, especificando-o como um trabalho fragmentado e realizado por diferentes profissionais, que atuam em momentos distintos, compondo um processo de trabalho complexo e plural.

Na EAD, faz-se necessário um trabalho coletivo, com diferentes sujeitos desempenhando distintas funções, que compõem o todo pedagógico, corroborando com a ideia de que “o ensino é uma ocupação cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe” (TARDIF e LESSARD, 2011, p.133).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) trouxe amparo legal à Educação a Distância, quando sancionada pelo presidente da República em 20 de dezembro de 1996, por meio da Lei Federal nº. 9.394, e trouxe expressivas contribuições para a modalidade no artigo de nº 80. Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) criou os referenciais de qualidade em EAD, visando orientar o aperfeiçoamento dos cursos oferecidos a distância, principalmente na formação continuada e superior (BRASIL, 1998).

Como o Brasil apresenta grande extensão geográfica, com população dispersa e distribuída de forma irregular e apresentando diversidade regional e cultural, a EAD veio ao encontro a essas dificuldades, oferecendo condições para que as pessoas possam se capacitar e profissionalizar. Perante essa realidade, a EAD se tornou uma opção promissora, principalmente quando se trata da formação continuada de professores, que tem como objetivos propor novas metodologias de ensino e colocar profissionais em contato com as discussões teóricas mais recentes, contribuindo

com as mudanças que se fazem urgentes para a melhoria da ação pedagógica na escola (WALKER e GOULART, 2003).

## **O programa nacional escola de gestores**

É desafiador falar em educação para a aprendizagem e para cidadania democrática em um contexto marcado pela opressão e exclusão social, quando presenciamos que a cidadania e a aprendizagem dos professores e gestores da escola pública se encontram, em diversos aspectos, cercadas pelo descaso e pela invisibilidade política e epistemológica. Porém, mesmo diante de uma situação na qual educação e formação de educadores ainda encontra-se à margem das prioridades de um país, localizamos experiências com o objetivo de superar esse pensamento abissal, trazendo à visibilidade a formação de educadores enquanto importante ponto de ação-reflexão.

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica<sup>2</sup> Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação. Baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, para qualificar gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. Dentro do programa Escola de Gestores há curso de especialização em Gestão Escolar, especialização em Coordenação Pedagógica e aperfeiçoamento em Gestão Escolar.

Na década de 1990, denominada “Década da Educação”, a formação de professores ganhou importância em função das reformas educativas, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que alicerçavam as reformas políticas do País. O Governo Federal provia incentivo financeiro às escolas públicas, bem como determinava a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a intenção de facilitar ao professor o acesso à formação continuada, além da distribuição de aparelhos de televisão para as escolas, iniciar a reforma curricular e fazer distribuição de livros didáticos, tudo isso visando à melhoria da qualidade da educação no País (DEMO, 1996).

Nos cursos de graduação em Pedagogia da UFV, ouvem-se relatos de alguns estudantes que já atuam na profissão, da grande dificuldade em se

investir na formação continuada quando se está dentro do ambiente escolar. Porém, é preciso entender que essa resistência é provocada, no caso dos docentes mais antigos na profissão, por um movimento sócio-histórico, em que o professor não era visto como produtor de conhecimento e, sim, como mero reprodutor de atividades ligadas a um currículo que não favorecia ao desenvolvimento do pensamento crítico ou sobre os conteúdos trabalhados.

Nos últimos dez anos de governo, uma característica forte em relação à educação surgiu: a de procurar o apoio da comunidade acadêmica universitária na etapa de formulação e implementação de programas e projetos educacionais. Pode-se atribuir tal postura de governo, de um lado, ao fato de que intelectuais de reconhecida atuação em várias entidades sindicais e acadêmicas do campo educacional passaram a ocupar cargos diretivos no Ministério de Educação e em secretarias estaduais e municipais de educação, o que lhes permitiu com maior facilidade estabelecer vias de contato permanente com esses setores.

Com essas exposições, vem se destacando a parceria com os sistemas de ensino público, principalmente pela compreensão e reconhecimento de que as IPES<sup>3</sup> se constituem em lócus privilegiado de formação e produção de conhecimento, o que inclui a formação de gestores educacionais que venham atuar na perspectiva da gestão democrática e da educação inclusiva.

As políticas voltadas para a articulação, desenvolvimento e fortalecimento dos sistemas de ensino e das escolas vêm sendo produzidas e implementadas com a participação de várias instituições, destacando-se a interlocução com entidades e organizações como a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIPES, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País – FORUMDIR, União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME, e Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED (BRASIL, 2005).

Segundo Brasil, em 2006 o programa passou a ser coordenado pela SEB/MEC, dando início ao curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, destinado a diretores e vice-diretores, em exercício, de escola pública da educação básica. Em 2009, o programa implementou o curso de pós-graduação *lato sensu* em Coordenação

Pedagógica, carga horária de 405 horas, para coordenadores pedagógicos e/ou profissionais que exercem função equivalente que integram a equipe gestora da escola de educação básica. O Programa apresenta como objetivos (BRASIL, 2006):

### **Gerais**

- Aprimorar a formação do gestor escolar das escolas públicas da educação básica;
- Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social;
- Estimular o desenvolvimento de práticas e gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, no desempenho escolar.

### **Específicos**

- Incentivar os gestores a refletirem sobre a gestão democrática e a desenvolverem práticas colegiadas de gestão, no ambiente escolar, que favoreçam a formação cidadã do estudante;
- Propiciar aos gestores oportunidades de lidar com ferramentas tecnológicas, que favorecem o trabalho coletivo e a transparência da gestão da escola;
- Propiciar oportunidades aos gestores para o exercício de práticas inovadoras nos processos de planejamento e avaliação da gestão escolar;
- Possibilitar aos gestores oportunidades para ampliação de capacidades para analisar e resolver problemas, elaborar e desenvolver projetos e atividades na área de gestão com o suporte das novas tecnologias de informação e comunicação;
- Desenvolver uma compreensão pedagógica de gestão escolar, situada nos contextos micro e macro da escola, superando as concepções fragmentadas do processo educacional e contemplando as dimensões da construção e formação como objeto do trabalho pedagógico;
- Estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico, que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar.

A duração do curso *lato sensu* em Gestão Escolar é de no mínimo 400 (quatrocentas) horas/aula, tendo a previsão mínima de 12 (doze) meses e máxima de 18 (dezoito) meses, observando o regime acadêmico de cada Instituição de Ensino Superior (IES) participante.

O curso *lato sensu* em Gestão Escolar, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), é resultado de uma parceria entre o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, do MEC. Oferecido a distância, o curso teve início em setembro de 2008 com o objetivo de contribuir para a qualificação de diretores e vice-diretores de escolas públicas. Em Viçosa, o curso teve apoio do Departamento de Educação e da Coordenação de Educação Aberta e a Distância (CEAD). A UFV dentro do programa utiliza plataforma própria (PVANET<sup>4</sup>), o que facilita muito o trabalho devido à maior funcionalidade da ferramenta.

### 3. Troca de saberes

É estranho falar em encontro presencial em se tratando de EAD, mas na maioria dos cursos a distância há o chamado “encontro presencial”. Não enxergamos esse encontro como uma sala de aula convencional para aprender conteúdos rígidos das disciplinas. No encontro presencial dos gestores, no curso de especialização em Gestão Escolar da UFV, o que se percebe é um círculo de cultura, onde todos os presentes trocam suas dúvidas, questões, conhecimentos e angústias vividas no ambiente de trabalho escolar. Portanto, esse encontro não é planejado como uma aula presencial, nem se deve esperar dele os mesmos efeitos. Há aspectos mais profundos a serem considerados, tais como a interação face a face entre os participantes do evento e, em especial, entre os colegas aprendentes (TARDIFF e LESSARD, 2011). O que se dá realmente é uma *troca de saberes* na qual ocorre um mútuo aprendizado. No funcionamento das salas, ocorre o que já estamos denominando de Círculo de Cultura virtual.

Nesse período, a presença concreta dos gestores no curso da UFV introduz novos elementos na aprendizagem realizada virtualmente. Essa relação infere diretamente na qualidade e no sucesso do curso, pois a figura do professor e tutor naquele momento tende a tornar-se mais forte no sentido a dirimir dúvidas de conteúdo acadêmicos e trocar diversas ideias que não foram efetivadas via web. Os discentes

esperam que as interações entre eles sejam o foco fundamental, principalmente para reforçar neles mesmos o sentimento do coletivo, que acaba sendo enfraquecido de alguma forma pela dura jornada de trabalho em suas escolas. Tudo isso favorece para que, no funcionamento das salas, se torne uma relação mais humanizada e próxima, o que nos possibilita conhecer os participantes pessoalmente e saber quem são no contato on-line.

Constatamos durante o curso de especialização em Gestão, oferecido pela UFV, que alguns gestores possuem limites consideráveis no que se refere ao uso e manuseio das mídias, mas trata-se de algo que vem sendo superado. Esse aspecto citado traz o desafio quanto à aquisição de novos conhecimentos e a barreira relativa ao uso das novas tecnologias, necessárias para a realização do curso a distância, bem como a acentuada alegação de falta de tempo para o desenvolvimento das atividades e demandas do curso.

Ressaltamos, também, a compreensão equivocada sobre a EAD, visíveis em alguns cursistas. Eles de certa forma acabam se surpreendendo com as exigências e o rigor da disciplina que o curso tem. Tudo isso agrava os problemas para o adequado acompanhamento e realização das tarefas, de forma a conciliar com as atividades cotidianas de gestão uma vez que se trata de uma formação em serviço e de pessoas com longos anos de magistério.

Por meio dos encontros presenciais, os gestores têm a possibilidade de superar as dificuldades e dúvidas, através dos diálogos e questões levantadas pelos próprios colegas de curso, professores e tutores. Nota-se, com a troca de saberes entre eles, que os problemas existem nas escolas, mas que é possível tentar solucioná-los por meio do trabalho coletivo, facilitando, assim, a melhoria da prática dos gestores.

É relevante destacar que o pressuposto da gestão democrática do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, ao promover a capacitação da equipe gestora, atende ao princípio de coletividade dessa tendência de gestão. O programa também garante, em seus módulos de estudo, a discussão a respeito dos pressupostos da tendência democrática, definidos por Teixeira (2003), a saber: a gestão democrática, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a autonomia da escola. Essas constatações evidenciam a aproximação do programa com a tendência democrática de gestão.

#### 4. Primeiras considerações

Observamos que a qualidade da educação está fortemente relacionada à democratização do ensino público. Não podemos confundir a qualidade da educação voltada aos interesses do capital e ao aumento de índices estatísticos em relação ao aumento de números na educação. É essencial que as políticas educacionais se voltem para a formação dos profissionais da educação que atuam em diferentes espaços escolares e, fundamentalmente, dos gestores públicos.

Em relação aos encontros presenciais de EAD do curso da Escola de Gestores na UFV e do funcionamento a distância, percebemos que há uma troca de informações muito rica. Nota-se, que não é necessário contar com uma proposta pedagógica rígida dos cursos na hora do encontro, pois quando ocorrem, influenciam positivamente na qualidade das aprendizagens que se realizam, pois estreitam as relações entre as pessoas e as instituições. Assim, muitas dúvidas que surgem entre gestores e docentes nos encontros só reforçam o conhecimento e fortalecem ainda mais as experiências já adquiridas. Dessa forma, esses profissionais se redescobrem como sujeitos e reforçam sua identidade pela aceitação e convivência com as diferenças existentes.

A interação professor, tutor e aluno entre colegas de curso é vista como uma forma de contribuir para manter um processo de aprendizagem motivador e instigante, facilitador da interdisciplinaridade, e de adoção de atitudes de respeito e solidariedade com o outro.

Por fim, é preciso que o gestor se anime com a formação continuada e se forme para perceber as diversas redes que compõem a construção de um conhecimento que seja minimamente coletivo. Isso é um processo que envolve muito mais do que “controlar” o uso e o acesso às tecnologias disponíveis, já que na formação ele também aprende a buscar os caminhos possíveis para desempenhar o seu papel que requer comprometimento, liderança, capacidade administrativa e, sobretudo, ações permeadas pela liberdade, pela autonomia, pela responsabilidade e pelas atitudes democráticas.

[1] A Universidade Federal de Viçosa possui três *campi*: Viçosa, Rio Paranaíba e Florestal, para o desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Somente o campus de Viçosa oferece o curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar através da UNDIME/MG.

[2] O Programa Nacional Escola de Gestores foi implementado, em caráter experimental, em 2005, sob a coordenação do INEP, tendo realizado um projeto-piloto de formação de dirigentes, por meio de um curso de 100 horas que atingiu 400 dirigentes de escolas de dez Estados da Federação. Nesse curso, utilizou-se o suporte tecnológico do e-Proinfo. A reelaboração do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica tem como referência, além da avaliação do projeto-piloto realizada pelo INEP, estudo realizado sobre programas de formação de gestores escolares, que teve como objetivo analisar de forma comparativa cinco programas voltados para a formação de gestores escolares, indicando suas principais características em relação às novas tendências educativas. São eles: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental – PROGED, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores – Cinpop, Programa de Formação de Gestores da Educação Pública – UDJF.

[3] Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais. Para saber quais instituições de ensino aderiram ao programa, basta acessar: <http://portal.mec.gov.br/>. Palavras-chave: Parcerias, Escola de Gestores.

[4] O PVANET é um Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA), desenvolvido e utilizado pela UFV para apoiar as disciplinas de cursos regulares, nas modalidades presenciais ou a distância, bem como nos cursos de pós-graduação, na modalidade a distância.

## 6. Referências bibliográficas

ALMEIDA, M.I.de. *Formação Contínua de Professores*. In: BRASIL. Ministério da Educação. Boletim 13. Agosto, 2005.

BRASIL. MEC/SEB. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*. Brasília: Mec/SEB, 2009. Disponível em: < [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) >. Acesso em: 27/5/2014.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art.80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1998a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm)>. Acesso em: 23/jun/2014.

BRASIL. *Orientações Gerais*. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2005.

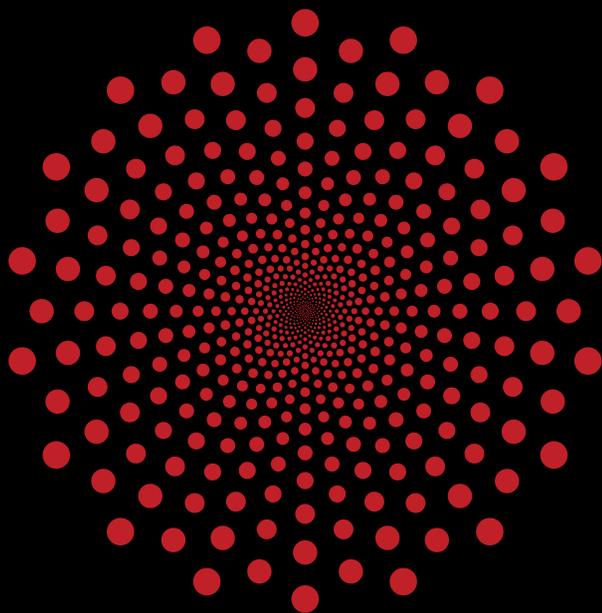
BRASIL. *Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar*. Brasília: MEC/SEB/CAFISE, 2006.

- DEMO, P. *Formação Permanente de Professores: educar pela pesquisa*. In MENEZES, L.C. (org). *Professores: Formação e Profissão*. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 16ª ed. São Paulo: Editora Paz, 1974.
- GOMES, C.J.A.; LOPES, R.G.F. *Gestão compartilhada na educação a distância*. Brasília: SEED/ MEC, 2000.
- MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EAD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- MILL, D. et al. *O desafio de uma interação de qualidade na Educação a Distância: o tutor e sua importância nesse processo*. Cadernos da Pedagogia. Ano 2, Volume 2, Número 4. São Carlos: UFSCar. Agosto/dezembro 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/106/63>> Acesso em: 18/ago/2014.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PIMENTA, S.G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, J.G. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- SOUZA, A.R. Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 22, n. 1, p. 13-40, jan-jun/2006.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. [Trad. João Batista Kreuch] 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TEIXEIRA, L.H.G. *O diretor da unidade escolar frente às tendências presentes na gestão da escola pública de Minas Gerais*. Juiz de Fora, MG, 2003, p.19-30. Relatório Final de Pesquisa. Mimeo.
- WALKER, M.R; GOULART, A.M.PL. *Formação continuada de professores: os desafios da atualidade na busca da competência docente*. Disponível em: <[www.ppe.uem.br/publicacao/sem\\_ppe\\_2003/Trabalhos%/pdf/039.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacao/sem_ppe_2003/Trabalhos%/pdf/039.pdf)>. Acesso em: 19/ago/2014.

# 9. El proceso de enseñanza-aprendizaje como una aventura creadora: Un enfoque desde lo audiovisual

**Keyla Isabel Cañizales**

Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado" (UCLA), Venezuela



## Introducción

La docencia a nivel universitaria se ha visto en la necesidad de evolucionar al ritmo de los cambios que se suceden en el entorno y que plantean nuevas demandas y exigencias en la formación de los profesionales. Entre los retos que se vislumbran está el superar y promover aprendizajes en este entorno tecno-educativo-social que vivimos, lo cual requiere un ejercicio de repensar nuestra labor educativa y despojarnos de la investidura de dadores de conocimiento convirtiéndonos en constructores de realidades.

El curso Sistemas de Información para Manufactura (SIM), tiene como finalidad sensibilizar al participante sobre la importancia de los sistemas de información para la toma de decisiones, de tal manera que sea un profesional con una visión integral y sistémica que promueva el uso de las tecnologías de información en su ámbito laboral. La asimilación de conceptos, términos y elementos teóricos la mayoría de las veces resulta engorrosa y poco atractiva; en consecuencia se deben implementar estrategias que impulsen, motiven y generen interés en los participantes para comprender y apropiarse de ese contenido.

... la enseñanza de los contenidos, realizada críticamente, implica la *apertura* total del profesor o de la profesora a la tentativa legítima del educando por tomar en sus manos la responsabilidad del sujeto que conoce. Más aún, implica la iniciativa del profesor que debe estimular esa tentativa en el educando, ayudándolo para que la realice. (Freire, 2004, pág. 33)

Partiendo de este contexto, se desea promover la participación activa en el proceso de enseñanza aprendizaje de los participantes del curso Sistemas de Información para Manufactura (SIM) a través de la realización de actividades que empleen el uso de herramientas audiovisuales, con la intención de desafiar a los participantes a investigar, pensar, crear, comparar, colaborar, experimentar, compartir y comunicar, no a memorizar, ni repetir. Tal como plantea Freire “enseñar no es transferir el entendimiento del objeto al educando sino instigarlo para que, como sujeto cognoscente, sea capaz de entender y comunicar lo entendido” (2004. pág.32)

*Descripción de la Experiencia:*

Los participantes del curso Sistemas de Información para Manufactura, son jóvenes adultos con edades comprendidas entre los 21 y 24 años. El curso es de carácter obligatorio, se imparte en el IX semestre de la carrera Ingeniería de Producción. En este nivel los estudiantes están ansiosos por realizar su primera experiencia laboral en empresas (pasantías) y/o la realización de sus tesis de grado para poder optar por la certificación como Ingeniero. Todas las actividades (curso, pasantías, tesis y otros cursos) coexisten y compiten por las variables motivación, interés y tiempo. Es por ello que se surge la interrogante ¿Cómo promover la participación activa de los participantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué estrategias implementar para incentivar el interés y motivación por el curso? ¿Cómo fomentar el proceso de comunicar lo aprendido por el participante?

*“Los hombres se hacen en la palabra, en el trabajo, en la acción,  
en la reflexión”*  
(FREIRE, 2005. pág. 104)

Según la concepción que se posea del acto educativo, será el uso de los medios y/o herramientas tecnológicas para diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los participantes. Paulo Freire en su libro la Pedagogía del Oprimido (2005) plantea que en la visión “bancaria” de la educación, el conocimiento o saber es una transferencia o donación de aquellos que se creen sabios a los que juzgan de ignorantes, en consecuencia los medios se usarán partiendo de esta postura promoviendo el “depósito de contenidos”. Por el contrario la educación “problematizadora”, rompe con el esquema vertical de comunicación característica de la educación bancaria y presenta un enfoque en el cual los dóciles receptores, se transforman en investigadores críticos en diálogo con el educador, en consecuencia el uso de los medios, girará en torno a proporcionar los elementos de protagonismo que el participante requiere para apropiarse de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nos encontramos en un entorno con alta presencia de las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC), en los diversos ámbitos del quehacer. En consecuencia, no debemos permanecer ajenos a esa realidad circundante, por el contrario es imperativo apropiarnos como educadores de las potencialidades que tienen las TIC, en función de fortalecer y

apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello se plantea el diseño de una estrategia didáctica en la cual el participante debe utilizar diversas herramientas TIC, para el desarrollo de la Unidad Temática: Sistemas de Información Integradores. A continuación de manera sucinta se presentan las fases que la conforman:

- *Fase 1: Conformar equipos:* En esta fase los participantes ingresan al entorno virtual de aprendizaje (EVA) del curso, ubican la opción “Conformación de Equipos” y a través de una consulta se le solicita que conformen equipos de investigación de máximo cinco (05) personas cada uno.
- *Fase 2: Lineamientos de la investigación:* Los equipos ya conformados, proceden a revisar cuáles son los elementos a considerar para la realización de la investigación, se establecen elementos fundamentales y alcance de la misma. En la ejecución de esta fase los participantes pueden usar diversos medios para la obtención de la información (internet, libros, revistas, bibliotecas digitales, consulta a expertos). Finalmente deben estructurar un ensayo crítico sobre el tema correspondiente.
- *Fase 3: Elaboración del producto:* Una vez realizada la investigación cumpliendo los lineamientos establecidos por el facilitador. Los equipos deben presentar el fruto de su trabajo (producto), para ello se solicita que realicen un video. Los participantes tienen total libertad para la creación, producción y presentación. Solo deben considerar unas condiciones mínimas, para la realización del mismo.
- *Fase 4: Socialización:* Esta última fase corresponde a la presentación de cada equipo de su producto (video), a sus compañeros de clase. En una sesión plenaria, en un espacio adecuado para tal fin, se establecen al azar el orden de presentación y se procede a que cada equipo comparta y socialice su vídeo.

#### *Resultados:*

Al final de la fase de Socialización se les solicita a los participantes que de manera verbal compartan su vivencia con relación al proceso de desarrollo de las diferentes fases, a continuación algunos testimonios de los participantes:

*“Es una manera divertida y diferente de aprender”. Estudiante 1*

*“Aprendí muchísimas cosas además del tema, ahora se hacer un vídeo, editar colocar efectos y disfruté mucho compartiendo con mis compañeros”. Estudiante 2*

*“Una manera diferente, nunca había hecho algo así. ¡Que se repita!”. Estudiante 2*

*“Trabajar en equipo es complicado y usted tiene razón, uno debe adaptarse y ser flexible ante las situaciones que se nos presentan”. Estudiante 4*

*“Nos pasaron muchas cosas, se escuchaban ruidos, nos equivocábamos, se nos olvidaban las cosas, pero nos divertimos y aprendimos mucho.” Estudiante 5*

*“Organizarnos fue la labor más difícil, todos teníamos opiniones diferentes, pero al final logramos entendernos y el resultado se ve en lo bien que nos quedó” Estudiante 6*

*“Me frustré, cuando no entendía cómo usar la herramienta para hacer el vídeo, pero los compañeros del otro equipo nos explicaron y logramos hacerlo” Estudiante 7*

*“Hice cosas que nunca pensé que haría, pues además de investigar, tuve que dirigir un equipo, construir un guion y superar la pena para aparecer en un video” Estudiante 8*

*“Descubrí capacidades de mis compañeros que no sabía que tenían, son muy creativos y originales” Estudiante 9*

*“Simplemente, me sentí protagonista de todo lo que estaba pasando, porque nosotros decidíamos, qué, cómo y cuándo.” Estudiante 10*

*“El tiempo, fue lo más difícil pues todos estamos ocupados con las pasantías y otras materias, tuvimos que buscar maneras alternativas para comunicarnos y organizarnos de manera eficiente” Estudiante 11*

*“Usar la tecnología en función de aprender algo, sin que nos diéramos cuenta creo que fue lo más interesante de esta experiencia” Estudiante 12*

## **Consideraciones finales**

*“Me siento seguro porque no hay razón para avergonzarme por desconocer algo”*

(FREIRE, 2004, p. 37)

Desde el rol de sujeto “observador” del proceso de enseñanza-aprendizaje, surgen las siguientes conclusiones producto de la escucha, curiosidad y reflexión:

- Se logró promover la participación activa de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo cual se mostró en el protagonismo que asumieron los estudiantes, durante el desarrollo de todas las fases de la actividad. Se evidenció, el desarrollo de la autonomía y de habilidades para la búsqueda, acceso, análisis, integración y síntesis de las informaciones o conocimientos encontrados. Se fortalece la habilidad para trabajar en equipo y la interacción con otros estudiantes, así como la actitud de cooperación, el intercambio y la flexibilidad, lo cual constituye una preparación eficaz para las relaciones humanas.
- Durante cada una de las fases a desarrollar en la actividad, el participante era enfrentado a retos que permitían incentivar su interés y motivación. Generando el desarrollo de la capacidad de auto-organización, integrar diferentes visiones y consensuando posturas críticas. Establecimiento de responsabilidades, cada participante asume una tarea y compromiso a lo largo del proceso, los participantes se enfrentan a decisiones que llevan a sus correspondientes consecuencias.
- La elaboración y socialización de los productos de investigación en formato audiovisual (video), permitió fortalecer las competencias y destrezas comunicativas en los participantes, debido a que eran los responsables de transferir el conocimiento obtenido de manera práctica, simple y sencilla al resto de sus compañeros.

- Desde la perspectiva como docente observador del proceso, es indispensable fomentar espacios de reflexión, en el cual se planteen preguntas sobre como diseñar estrategias y espacios para que los participantes asuman su proceso de enseñanza aprendizaje usando para ello múltiples formas de expresión. Como docentes, educadores se debe asumir el rol de mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, guiando y observando, aprendiendo y enseñando. *Disfrutando el proceso como una aventura creativa.*

## Referencias

FREIRE, P. (2004). *Pedagogia de la autonomia*. Paz e Terra. São Paulo.

FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2ª Ed. México. Siglo XXI. Editores.

RODRÍGUEZ, Lidia M, MORENO, Silvia M y RUBANO, María del C. (2007). *Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina*. Ciencia, docencia y tecnología. N.34. Uruguay. Consultada el 25 de agosto del 2014, disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17162007000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17162007000100005&script=sci_arttext)

## **Inovação, Reflexão, Aproximação (transcrição do diálogo que Keyla Cañizales teve com o público por videoconferência)**

Boas-vindas a todos a este espaço de construção. É um prazer construir a partir da virtualidade, o estar presente sem que meu corpo físico esteja aí com vocês, é uma maneira de demonstrar que as fronteiras de tempo e espaço já não são barreiras quando se deseja conhecer, intercambiar e crescer.

Muitos de vocês estarão se perguntando: o que está fazendo uma professora venezuelana neste evento? Para poder responder-lhes a essa pergunta, convido-os a realizar um breve retrospecto do meu trabalho e, para isso, vou usar o simbolismo de três palavras: inovação, reflexão, aproximação.

Comecemos pela primeira: inovação. Como lhes disse, sou uma professora universitária e minha formação é da área tecnológica. Por essa razão, desde que iniciei meu caminho por esse mundo do ensino e da aprendizagem, apoiei-me na tecnologia como instrumento habilitador e como pretexto para me aproximar dos estudantes. Foi assim que me converti em uma das primeiras professoras na universidade a adentrar na educação a distância, me formando, pesquisando, aprendendo e provando. Nada melhor do que uma frase de Paulo Freire para poder expressar a vocês o que desejo transmitir: “Como professor, não é possível ajudar um educando a superar a sua ignorância se não supero primeiramente a minha porque, definitivamente, ensinar exige curiosidade”.

Agora, vamos para a segunda palavra: reflexão. Como professores, é importante repensar o nosso trabalho e que não seja somente o ato educativo. Isso implica realizar um investimento prático: observar, escutar e refletir. Sou uma pessoa habituada a trabalhar em ambiente tecnológico, perceber que meu papel de professora universitária significou uma enorme responsabilidade. Ao imaginar-me diante de estudantes que esperavam que os guiasse no espaço de auto-observação, algumas das seguintes perguntas me vieram à mente: estarei fazendo bem? Ou posso fazê-lo melhor? Essas dúvidas me permitiram iniciar uma busca entre os principais autores, pensadores ou filósofos da educação. Era importante, para mim, saber qual a opinião deles. Que pensavam? Entre tantos livros, teorias e personas, um deles que somente com o nome me impactou: *Pedagogia do Oprimido*, autor: Paulo Freire.

Depois de iniciada a leitura desse livro, confesso-lhes que nunca mais fui a mesma. O fato de entender que a educação pode ser um instrumento de liberação foi um descobrimento que mudou por completo a mi-

nha forma de ver o ato educativo. Mais significativo ainda é o intercâmbio dos papéis no processo: por vezes, sou educadora e, outras, sou educando. Definitivamente, ensinar envolve saber escutar.

A última palavra: aproximação. Alguns de vocês, com certeza, devem ter conhecimento sobre a Teoria da Aprendizagem Conectiva, que propõe George Siemens. Bem, eu sou uma boa amostra de que as conexões, tanto cerebral como relacional, são uma valiosa ferramenta no mundo em rede. É assim que em conversa com uma amiga, na qual eu apresentava a ela a possibilidade da utilização da tecnologia, na educação a distância e na filosofia de Paulo Freire. Depois de me ouvir, ela me disse que eu deveria ler o livro de Margarita Gomez, e é assim que cheguei ao livro acerca da pedagogia da virtualidade. É um livro (*Educação em rede: uma visão emancipadora para a formação*) que me permitiu descobrir que alguém em outro lugar estava propondo um enfoque similar ao meu. Graças à rede social LinkedIn, pude conectar-me com a doutora Margarita. Se me perguntam por que estou aqui? Responderei: por ser atrevida. E, nas palavras de Freire, me sinto segura e não há razão para me envergonhar por desconhecer alguma coisa.

Como professores, estamos em um constante repensar e fazendo-nos perguntas, questionando-nos a partir da curiosidade, do descobrimento do outro. Estamos diante do fato de promover aprendizagens em um entorno tecno-educativo-social, o qual requer um exercício constante de repensar o nosso trabalho e despojar-nos da investidura de doadores de conhecimento para nos converter em construtores de realidades.

Assim, os três eixos temáticos que se propõem no Círculo de Cultura Paulo Freire (Arte, Mídia e Educação) são uma maneira de dar fluidez aos enfoques, métodos, práticas, meios, modelos e maneiras nas práticas educativas. Neles podemos distinguir três elementos fundamentais: educação, tecnologia e Freire. Essas três palavras configuram cenários desconhecidos, mas possíveis e graças a esse espaço estamos ingressando neste mundo fascinante de trocar experiências, de mostrar o que somos e o que fazemos, em outras palavras, de nos reconhecer. É propício mencionar a proposta de Garcia Canclini de uma sociedade do reconhecimento, que é a sociedade em rede: reconhece, hospeda e dá visibilidade a diferentes polos de criação de conhecimentos com cosmovisões de mundo e caminhos conceituais e metodológicos distintos.

A partir da minha experiência na Venezuela, posso-lhes dizer que ainda temos muitos oprimidos, a educação bancária (no sentido de Paulo

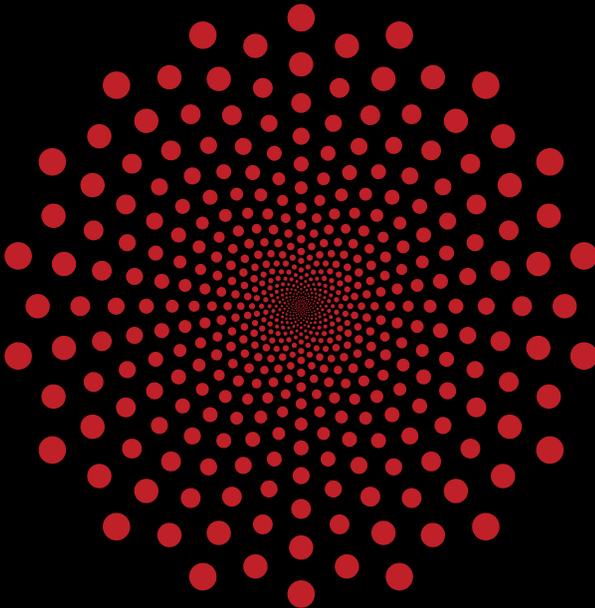
Freire) continua ainda subjacente nas esferas do conhecimento, mas existe uma semente gestando, que pouco a pouco está abrindo espaço para uma transformação. É importante aproveitar este espaço para dar visibilidade, com vocês, a diferentes ações que estão se realizando no meu país em matéria educativa. Podemos mencionar as missões educativas, que são um modelo que procura oferecer possibilidade de estudos a pessoas marginalizadas do sistema; existe o projeto Canaima, que busca promover a apropriação tecnológica em prol da soberania e da dependência tecnológica.

Normas e regulamentações para o manejo da educação a distância, o uso das tecnologias de informação e comunicação livres, o desenho e a difusão de cursos educacionais abertos. Tudo isso é uma maneira de exercer uma práxis libertaria e permitir o uso democrático e transformador do conhecimento. Tem-se criado também centros regionais de pesquisa educativa, configurados por educadores e pesquisadores como uma maneira de dar visibilidade às diferentes posturas e investigações na área educativa, promovendo, assim, o encontro de conhecimentos. Também, tem-se realizado atualmente uma consulta educativa nacional sobre a qualidade da educação. Foram convidados todos os setores para construir a proposta transformadora, escutando todas as vozes. Essas são algumas das coisas que existem: questionamentos de como estamos fazendo, claro, é saudável e deve haver uma visão crítica do que podemos melhorar, pois a aprendizagem é permanente ao longo da vida, aprendemos sempre.

Os postulados de Paulo Freire não só se aplicam ao marco social do Brasil, pois essa necessidade de educação para a conscientização, para ler o mundo, é universal. Estamos conscientes que na maioria dos povos e sociedades continuam as injustiças e as desigualdades. Nós estamos vivendo um momento histórico, em um mundo pluriplural, multicêntrico, onde estamos conectados e podemos nos ver, ouvir-nos e reconhecermos; por isso é importante que nos perguntemos: a favor de quê? A favor de quem estou ensinando? Para encerrar esta explanação, compartilho um provérbio chinês: “Se caminhas sozinho chegarás mais rápido, se caminhas acompanhado chegarás mais longe”. Muito obrigada por permitirem compartilhar este espaço e aproveitem o Círculo de Cultura Paulo Freire.

# 10. Aprendamos juntos

**Manuel Moreno Castañeda**  
Universidad de Guadalajara, México



Recentemente, o professor Manuel Moreno Castañeda participou (agosto de 2014) de uma videoconferência que compartilhou com a Rede Universitária de Jalisco, da Universidade de Guadalajara Virtual (UDG), México. Com o tema: *Aprendamos juntos*, deu ênfase à aprendizagem coletiva e transcendente para melhores condições de vida e convivência.

Aqui, apresentamos parte da videoconferência publicada na íntegra no YouTube. Trata-se de uma edição em vídeo por meio do blog <https://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/>, uma fração de 3 minutos e 56 segundos.

Embora não seja inédito é a proposta atual da UDG virtual para o ciclo de videoconferências e para isso foca uma série de princípios filosóficos e educativos que orientam, de certa maneira, nos processos educativos da UDG virtual.

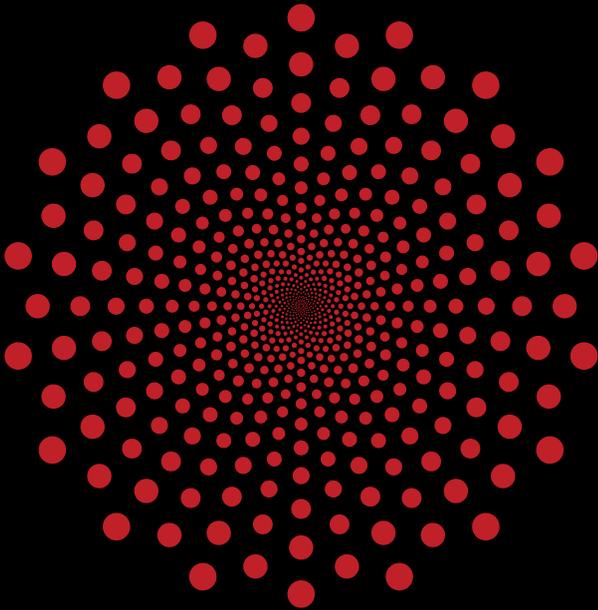
O professor Moreno Castañeda considera que são três os aspectos fundamentais da aprendizagem para o ciclo de videoconferências que se inicia nessa Universidade: 1) Aprender juntos, de maneira colaborativa, como processo social; 2) Orientar para que, além da sala de aula, dos livros, das tarefas escolares, a educação transcendente possa incidir em prol de melhores condições de vida e convivência; 3) Considerar a educação como processo integral, permanente e global que está em todos os momentos e espaços da nossa vida desde que nascemos.

Um dos princípios orientadores que destacamos neste recorte da videoconferência é proposto a partir de Paulo Freire: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”; “Ninguém aprende sozinho. Tampouco ninguém ensina ninguém. Os homens aprendem em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

É a ideia de comunicação e diálogo que permite um ciclo de videoconferências, que move o professor Moreno Castañeda a convidar as pessoas para que, por meio de Twitter, Facebook, de correio eletrônico e de YouTube, os universitários, entre eles e com a sociedade, formem comunidades que lhes permita aprender de maneira conjunta, aproximando conhecimento acadêmico da vida cotidiana e a superar esse distanciamento artificial que elimina o sentido da práxis educativa.

Ainda destaca como é importante a convivialidade e a transcendência para ir além do sensorial e do que percebemos nas aprendizagens escolares.

# Anexos





## IV Seminário Internacional de Educação "Paulo Freire e a Educação Superior"

5 a 7 de novembro de 2013

ISBN 85-89852-14-8



PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO SUPERIOR  
CÍRCULO DE CULTURA VIRTUAL

### rede-instalação pedagógica.....

A *rede-instalação pedagógica* combina, na área de educação, duas iniciativas contemporâneas: uma que vem do campo das tecnologias da informação e da comunicação, as redes sociais, e outra que deriva do campo das artes, com as "instalações" realizadas por artistas nas exposições e feiras de cultura. A Pedagogia Emancipadora (Paulo Freire, 1921-1997) sustenta a rede-instalação que tem por tema gerador: *Paulo Freire e a Educação Superior*, a ser desenvolvido com os participantes em um *Círculo de Cultura Virtual*.

Integrando o *IV Seminário Internacional de Educação da UNINOVE*, a instalação proporciona, em tempo real, o debate para uma população, nacional e/ou internacional, que acessa as redes midiáticas e que, talvez, só tenham acesso ao evento por meio delas. A rede permite-lhes acompanhar e participar online do evento pelo recurso de linguagens combinadas (escrita, fotográfica, audiovisual), próprio das redes sociais, blog, twitter, youtube e de outras mídias.

É uma experiência única de educadores e público interessado, "tuiteiros" e "blogueiros", vivendo o processo de ensino-aprendizagem, ou melhor, a "dodisôncia", como dizia Paulo Freire, na forma de *Círculo de Cultura Virtual* durante os dias de sua realização e, mesmo após sua realização, para contribuir com as futuras edições do evento.

Sinta-se convidado a participar: O acesso inicial será a partir do blog <http://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/>, nos dias 5 a 7 de novembro de 2013.

 [pda.virtualidade](http://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/)

 <https://www.facebook.com/groups/pedagogiadavirtualidade/>

UNINOVE  
Universidade Nove de Julho



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
BRASIL  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR



Rede-instalação pedagógica e Círculo de Cultura virtual/2013. Fonte: <https://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/2013/10/08/rede-instalacao-pedagogica-e-circulo-de-cultura-virtual-paulo-freire-na-educacao-superior/>



Visita ao Memorial da América Latina  
25 de março de 2014

Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais

Disciplina: Pensamento Pedagógico Latino Americano  
Professor Dr<sup>o</sup> Adriano Taveira Professora Dr<sup>a</sup> Margarita Victoria Gomez





Em lugar do professor, com tradições fortemente "docentes", o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante do grupo. Em lugar dos "pontos" e de programas alienados, programação compacta, "reduzida" e "codificada" em unidades de aprendizagem. (Paulo Freire. Educação como prática da liberdade, 1967)

## Círculo de Cultura Paulo Freire "Arte, mídia e educação"

Contribuindo para uma revisão crítica da latino-americana, a premissa principal do círculo de cultura é a indispensável participação nas instituições culturais e acadêmicas sobre a presença da arte, da mídia e da aprendizagem na cibercultura.

### Elxos temáticos:

- Educação e Cibercultura: Políticas e ações.\*
- Educação Popular, círculos, redes e mídias: práticas educacionais.\*
- Educação, arte e linguagens: cidadania, ética e estética.\*
- Pedagogia da virtualidade.\*

### Círculo de cultura virtual e instalação pedagógica

Proporcionam, em tempo real, o debate para quem acessa as redes sociais. É uma experiência única para educadores e público interessado, tutores e blogueiros vivendo o processo de ensinar e aprender em Círculo de Cultura.\*

### Inscrições até 15 de setembro:

Enviar resumo expandido do trabalho, de 3 a 5 páginas, (Introdução, discussão, considerações finais e três referências)

pelo e-mail: [pedagogiadavirtualidade@gmail.com](mailto:pedagogiadavirtualidade@gmail.com)

Ouvintes também podem fazer a inscrição e terão certificado de participação.

Site: <http://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com>

São Paulo, 29 e 30 de Setembro 2014

Local: Memorial da América Latina – Galeria Marta Taba e Biblioteca Latino-Americana. (Metrô Barra Funda)

Círculo de Cultura Paulo Freire  
29 e 30 de setembro



Memorial da América Latina  
UNINOVE

primeiro ano da  
Silva, João Dias,  
ro Carrilho e  
com músicas  
samba e da seresta.

omeçou há mais de  
Bar do Cidadão. Desde  
Marcel Martins, Jopa  
especializaram-se em  
hos, João Bosco,  
tores au

**quarteto**  
zinho 7 cordas, Cléber  
astro, o vibrafonista  
senvolve diferentes  
ro para o seu  
y destaca o repertório do  
s no Choro, com  
al de Heraldo do Monte,  
rdeon, Izaias do  
oversi, Sílvia Goes, Ivani  
a.

### Latino-Americano

#### Atividade

18h  
o  
o no Lago  
o, Nosso Sexo

## Cursos, Palestras e Debates

**Galeria Marta Traba e Biblioteca**  
29 e 30 de setembro de 2014, das 9h30 às 16h30

### • Círculo de Cultura Paulo Freire "Arte, mídia e educação"

A premissa principal do círculo, com seus eixos temáticos e oficinas, é contribuir para o debate sobre a presença da arte, da mídia e da aprendizagem que ocorre na cibercultura nas instituições culturais e acadêmicas.

**Inscrições:**  
de 03 de agosto a 15 de setembro,  
pelo site:  
<http://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/paulo-freire-circulo-de-cultura-presencial-e-virtual/>  
**Informações:**  
[pedagogiadavirtualidade@gmail.com](mailto:pedagogiadavirtualidade@gmail.com)

### Biblioteca Latino-Americana

Dia 29, segunda-feira, 19h30

### • Cordel no Memorial: Construção & Diversidade Temática

Professores, artistas, especialistas e interessados na Literatura de Cordel se encontram para discutir, motivar e promover a utilização desse tipo de texto na educação. O professor João Gomes de Sá, curador e cordelista,

• **Vitrine de**  
Exposição  
ocupação  
importante  
mostras da  
16 anos de  
experiência  
Brasil, Bolívia  
Equador, F

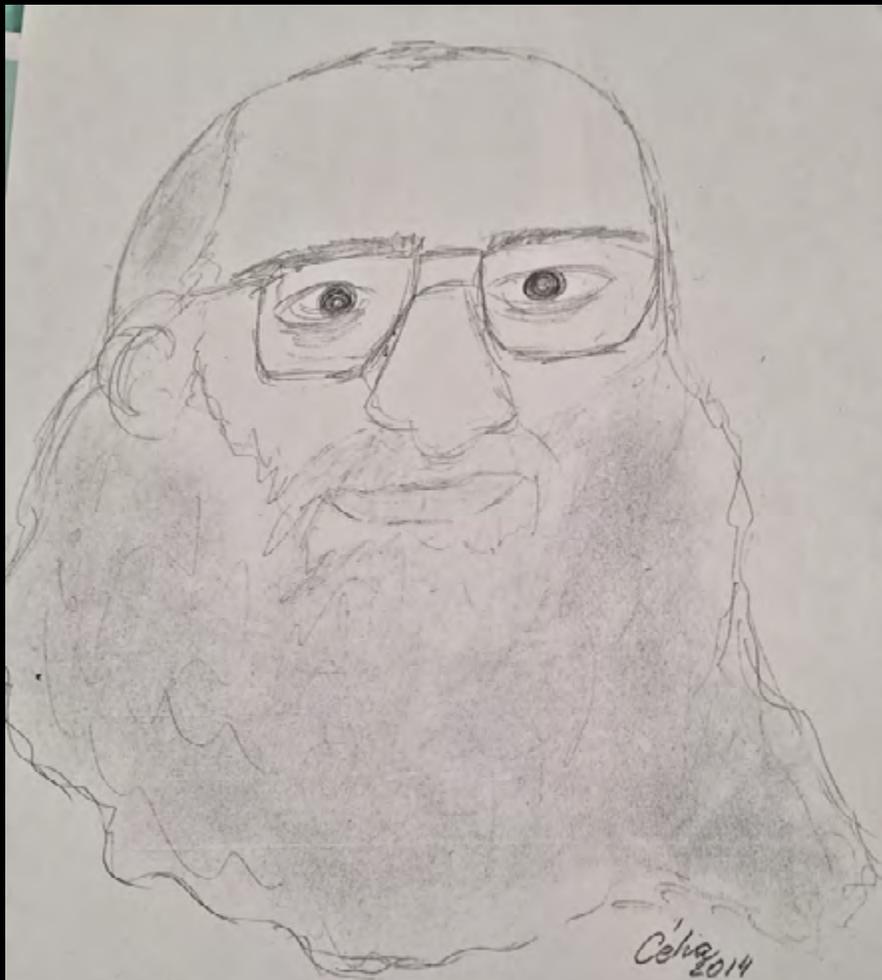
• **Atividades**  
**Dia 04 - R**  
R  
**Dia 08 - S**  
**Dia 09 - D**  
F  
**Dia 10 - B**  
JL  
**Dia 16 - C**  
**Dia 17 - A**  
**Dia 18 - M**  
G  
**Dia 24 - I**  
**Dia 25 - A**  
Ca

**Informações,**  
Fones 11 382  
E-mail: educ

### Oficina

**Espaço A**  
Informações

• **Ateliê de E**  
**Cartonagem**  
• **Ateliê Expe**



"A motivação faz parte da ação.  
É um momento da própria ação.  
Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar."  
(PAULO FREIRE)

Registros outros:

Círculo de Cultura Paulo Freire:

<https://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/2014/08/22/circulo-de-cultura-paulo-freire-arte-midia-e-educacao/>

<https://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/2014/09/30/circulo-de-cultura-paulo-freire-arte-midia-e-educacao-3/>

Registros fotográficos de Angela Barbour (março/2015)

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10204902710906693&set=a.10204902708786640.1073741860.1207744908&type=3&permPage=1>

Registro na Ustream.TV

<http://www.ustream.tv/channel/c%C3%ADrculo-de-cultura-paulo-freire>

Acompanhe a nossa Web radio

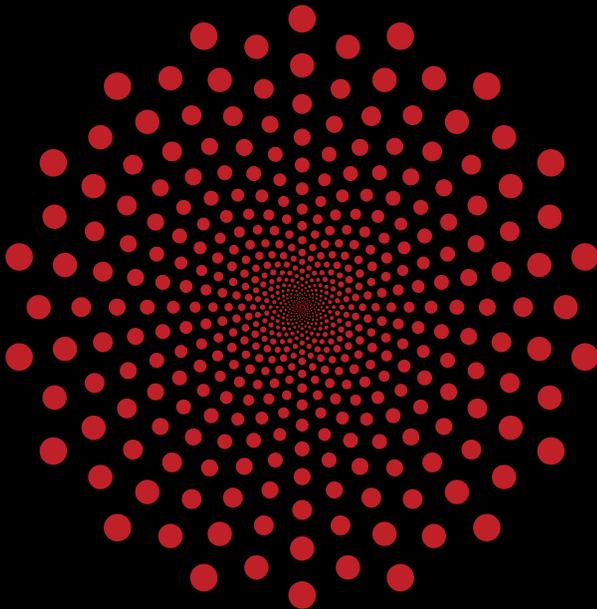
<http://streaming13.brlogic.com/index.php/podcast/listen/609/MDJfQ2lyY3Vsb19EaXJldG9yX19QcmVzaWRlbnRlX0pvYW9fQl9Bb-mRyYWRIX0RlQV8yOV8wOV8yMDE0Lm1wMw==>

Por outras informações, é só nos escrever.

E-mail [pedagogiadavirtualidade@gmail.com](mailto:pedagogiadavirtualidade@gmail.com)

Skype: circuloPF2014

# Registro fotográfico





Angela Barbour, apresentando João Batista de Andrade, Jason Mafra, Edgar Coelho e Margarita Gomez durante a abertura do Círculo de Cultura Paulo Freire.



Margarita Victoria Gomez, convidando o Prof Anderson Fernandes de Alencar para sua apresentação.



Jason Mafra na abertura do Círculo de Cultura.



Margarita Victoria Gomez na abertura do Círculo de Cultura.



João Batista de Andrade, Diretor-Presidente da Fundação Memorial da América Latina, no momento de abertura.



Edgar Pereira Coelho, durante sua participação no Círculo de Cultura.



Artur Matuk durante sua participação no Círculo de Cultura.



Keyla Isabel Cañizales, da Venezuela, participou via vídeo-conferência.



Roberto Mazzini, da Itália, apresentando por videoconferência o Teatro do oprimido.



Alguns dos participantes do Círculo de Cultura.



Regina dos Santos, participando do círculo coordenado pelo Prof Adriano Nogueira



Participantes no Círculo de Cultura.



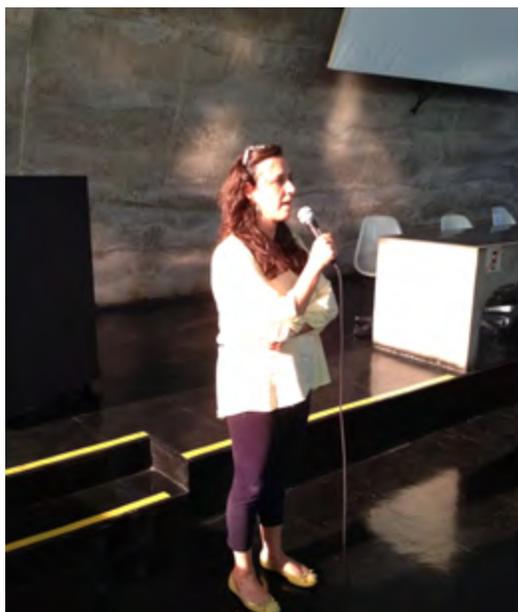
Alexandre Romeiro em diálogo com a apresentação artística do palhaço.



Diego Mubarack apresentando a dinâmica de magia.



Maria Joseneide Apolinário no momento de relatoria do Círculo.



Dalva Célia Guazelli no momento de relatoria do Círculo.



Participantes visitando a Galeria Marta Traba



Participantes visitando o *Painel Etnias*, de Maria Bonomi.





<b>Título</b>	Círculo de Cultura Paulo Freire: arte, mídia e educação
<b>Organizadora</b>	Margarita Victoria Gomez Marília Franco
<b>Editora Executiva</b>	Leonor Amarante
<b>Assistente de redação</b>	Márcia Ferraz
<b>Projeto gráfico</b>	Everton Santana de Souza
<b>Revisão - Estagiária</b>	Beatriz Xavier Lilian Brazão
<b>Tipografia</b>	Cambria
<b>Número de páginas</b>	362



SECRETARIA DE  
ESTADO DA CULTURA



GOVERNO DO ESTADO  
DE SÃO PAULO