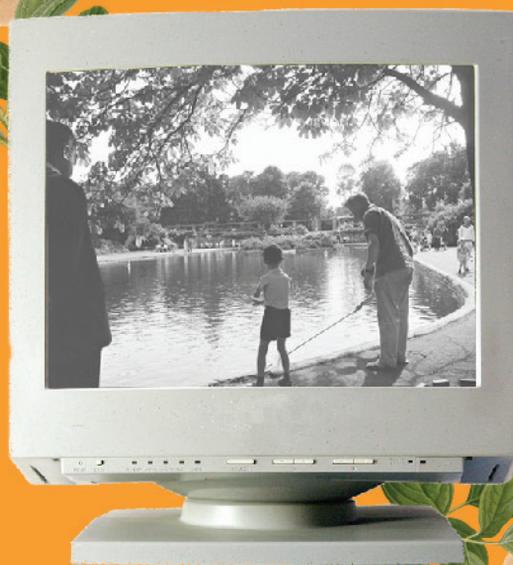


CONHECIMENTO, SOCIABILIDADE E HUMANIDADE

PRENÚNCIOS DE UM NOVO TEMPO



Verônica Almeida de Oliveira Lima
Roberia Nádia Araújo Nascimento
Joaquim José Jacinto Escola
(Organizadores)



Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Antonio Guedes Rangel Junior | *Reitor*

Prof. Flávio Romero Guimarães | *Vice-Reitor*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano Nascimento Silva | *Diretor*

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Editor Assistente*

Cidoval Morais de Sousa | *Editor Assistente*

Conselho Editorial

Luciano do Nascimento Silva (UEPB)

Antônio Roberto Faustino (UEPB)

Cidoval Morais de Sousa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Antônio Guedes Rangel Junior (UEPB)

Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Conselho Científico

Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)

Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)

Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP)

Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)

Vincenzo Carbone (UNINT/IT)

Vincenzo Miltello (UNIPA / IT)

Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)

Eduardo Ramalho Rabenhorst (UFPB)

Gonçalo Nicolau Cerqueira Sopas de Mello Bandeira (IPCA/PT)

Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UFPB)

Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)

Glauber Salomão Leite (UEPB)

Germano Ramalho (UEPB)

Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN)



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Verônica Almeida de Oliveira Lima
Robéria Nádia Araújo Nascimento
Joaquim José Jacinto Escola
(Organizadores)

**Conhecimento, sociabilidade
e humanidade**
prenúncios de um novo tempo



Campina Grande - PB
2019

Copyright © EDUEPB

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A EDUEPB segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil, desde 2009.

Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano Nascimento Silva | **Diretor**

Antonio Roberto Faustino da Costa | **Editor Assistente**

Cidoval Moraes de Sousa | **Editor Assistente**

Design Gráfico e Diagramação

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Leonardo Ramos Araujo

Comercialização e Distribuição

José Igor Macedo Silva

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Revisão Linguística

Antônio de Brito Freire

Elizete Amaral de Medeiros

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

C749 Conhecimento, sociabilidade e humanidade: prenúncios de um novo tempo [Livro eletrônico]/Verônica Almeida de Oliveira Lima, Robéria Nádia Araújo Nascimento, Joaquim José Jacinto Escola(Organizadores). –Campina Grande: EDUEPB, 2018. 3300 Kb. - 236 p.

ISBN 978-85-7879-382-1 (E-book)

ISBN 978-85-7879-381-4 (Impresso)

1. Tecnologias – Aspectos sociais. 2. Sociabilidade educativa. 3.Educomunicação.4. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). 5.Ciberbullying. I.Lima, Verônica Almeida de Oliveira (Orga.). II. Nascimento, Robéria Nádia Araújo(Orga.).III.Escola, Joaquim José Jacinto (Org.)

21. ed.CDD306.46

Ficha catalográfica elaborada por Heliane Maria Idalino Silva – CRB-159368

SUMÁRIO

A OBRA EM CONTEXTO, 7

Robéria Nascimento e Verônica Oliveira

DIMENSÕES ENTRELAÇADAS DO AFETO E DO SABER: A EDUCAÇÃO DE UM NOVO TEMPO, 11

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Verônica Almeida de Oliveira Lima

SER NO CIBERESPAÇO: A COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NA WEB 2.0, 33

Joaquim Escola

Anabela Gomes

Natália Lopes

OS DESAFIOS DO CONHECIMENTO NA ERA TECNOLÓGICA, 47

Anabela Fernandes Guedes

A SUPERVISÃO EDUCATIVA NO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E AS TICS COMO PONTES ENTRE GERAÇÕES, 71

Daniela Gonçalves

BLOG E AÇÕES EDUCOMUNICATIVAS: ATIVIDADES DE LEITURAS DO JORNALISMO POLÍTICO NO ENSINO MÉDIO, 97

Manassés Moraes Xavier

Robéria Nádia Araújo Nascimento

CYBERBULLYING: DESAFIOS À FAMÍLIA E À ESCOLA, 111

Manuela Raposo Rivas

Pedro Simões

**NOVAS PRÁTICAS COLABORATIVAS PARA UM “VELHO”
STATUS QUO JUSAUTORAL/EDUCACIONAL, 135**

Geraldo Magela Freitas Tenório Filho

Luíza Gabriela Barros de Oliveira Freire

Salomé Margot Melo Ferreira

João Ademar de Andrade Lima

**COLABORAÇÃO E INOVAÇÃO PARA NOVAS ROTAS DE
APRENDIZAGEM, 153**

João Ademar de Andrade Lima

Verônica Almeida de Oliveira Lima

Isabel Dillmann Nunes

**ATIVISMO POLÍTICO, CULTURA E EDUCAÇÃO NO
CIBERESPAÇO À LUZ DAS CAMPANHAS ELEITORAIS, 177**

Elizabeth Christina de Andrade Lima

**NAS TRAMAS DA LINGUAGEM DO CORDEL: SABERES
POPULARES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
MULTICULTURAL, 197**

Patrícia Cristina de Aragão Araújo

**TECIDOS DO SABER: A RENDA RENASCENÇA NO CARIRI
PARAIBANO, 213**

Ingrid Fechine

SOBRE OS AUTORES, 227

A OBRA EM CONTEXTO

HOJE, A EDUCAÇÃO ENFRENTA O IMPACTO E A PERPLEXIDADE DE UM contexto social em que a cultura da informação, permeada por uma oferta desenfreada de meios e suportes, traz a esperança da convergência ao mesmo tempo em que os destinos humanos sentem falta das interfaces, abraços e entrelaçamentos. Para pensar tal conjuntura, este livro partiu dos seguintes questionamentos: como a educação suscita novas formas de sociabilidade? De que modo pode relacionar a cognição e o afeto na busca do conhecimento? Como as tecnologias informacionais produzem o compartilhamento de saberes e podem valorizar as dinâmicas interativas nos processos de aprendizagem sem escamotear o protagonismo humano? Assim, os artigos aqui reunidos constituem tentativas de ultrapassar os reducionismos das fronteiras disciplinares, discutindo noções de cultura, formação, tecnologias, redes sociais, tradição, categorias que nos auxiliam a compreender/fomentar uma sociabilidade menos virtual que contribua para um mundo real menos fragmentado.

Em **Dimensões entrelaçadas do afeto e do saber: a educação de um novo tempo**, as autoras *Robéria Nádia Araújo Nascimento* e *Verônica Almeida de Oliveira Lima* discutem a educação dos sentidos, defendendo o pensamento de que o saber não se expande apenas pelas normas mecânicas do saber/fazer, mas avança quando se considera a cognição um eixo para a construção da sociabilidade educativa.

O texto **Ser no ciberespaço: a comunicação educativa na web 2.0**, de *Joaquim Escola*, *Anabela Gomes* e *Natália Lopes*, propõe que

a escola tem que (re)pensar a sua concepção de educação e ensino, questionando as perspectivas tradicionais e admitindo outras situações de aprendizagem, sobretudo no contexto da educação formal, com destaque para o desenvolvimento de atividades práticas rentabilizando os equipamentos informáticos disponíveis.

O conhecimento e a necessidade de informação são o que distingue o homem de todos os demais seres, influenciando a liberdade social e a configuração do livre arbítrio. Por isso, a hegemonia da informação é a responsável pelo estado de progresso dos países desenvolvidos. Esse é o argumento do texto de *Anabela Fernandes Guerra*, intitulado **Os desafios do conhecimento na era tecnológica**.

Daniela Gonçalves, em **A supervisão educativa no contexto do 1º ciclo do Ensino Básico e as TICs como pontes entre gerações**, busca demonstrar como a ação pedagógica sistêmica, à luz das tecnologias informacionais, pode promover um trabalho colaborativo, capaz de envolver os educadores e a comunidade, na perspectiva de uma orientação humanista e crítica.

Robéria Nádia Araújo Nascimento e Manassés Morais, no texto **Blog e ações educacionais: atividades de leituras**, abordam, tomando como eixo de reflexão a esfera escolar, a construção de conhecimentos vinculados a práticas sociais situadas e ideologicamente organizadas. Trata-se do relato de uma proposta educacional, cujos princípios se fortalecem pelo rompimento de barreiras entre os saberes e pela transcendência do conhecimento.

As crianças e os jovens são expostos a um excesso de informações provenientes dos meios de comunicação, nomeadamente, televisão, internet, vídeos e jogos, que se refletem, numa grande parte dos casos, em comportamentos passíveis de ser integrados no que se designa de antissociais e violentos. Este é o pano de fundo de **Cyberbullying: desafios à família e à escola**, de autoria de *Manuela Raposo Rivas e Pedro Simões*.

Dentro de uma perspectiva hermenêutica, a problemática dos Direitos Autorais em face das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), no desaguar de novas práticas educacionais, resultantes, sobretudo, dos Recursos Educacionais Abertos (REA), *João Ademar de Andrade Lima, Verônica Almeida de Oliveira Lima*,

Isabel Dillmann Nunes, Geraldo Magela Freitas Tenório Filho, Luíza Gabriela Barros de Oliveira Freire e Salomé Margot Melo Ferreira, nos capítulos **Novas práticas colaborativas para um “velho” status quo jusautor/educacional e Colaboração e inovação para novas rotas de aprendizagem**, teorizam, por meio de construtos conceituais, filosóficos, sociológicos e jurídicos, acerca do movimento Ciência Aberta, suas implicações sociais e seu norteamto a uma “Educação 2.0”.

Pensar o ambiente virtual como uma ferramenta de educação política e prática pedagógica, de exercício da democracia e da cidadania, é o objetivo do texto **Ativismo político, cultura e educação no ciberespaço à luz das campanhas eleitorais** de autoria de *Elizabeth Christina de Andrade Lima*. A partir da intersecção entre política, cultura e educação, o texto problematiza a ciberpolítica e suas emergentes formas de relações sociais no contexto das campanhas eleitorais. Tais relações são percebidas dentro de um movimento educativo e pedagógico que serve de suporte para compreensão e reflexão da atual cultura política.

No artigo **Nas tramas da linguagem do cordel: saberes populares no contexto da educação multicultural**, *Patrícia Cristina de Aragão Araújo* aborda essa modalidade literária, situando-a como veículo de tradições populares e saberes educativos, no qual as práticas culturais e sociais adquirem visibilidade, expondo a dimensão plural das culturas humanas. O cordel, ao trazer relatos de uma humanidade esquecida pela escola, produz conhecimento humanizado, ampliando as possibilidades de aprendizagem na sala de aula e fora dela.

No trabalho intitulado **Tecidos do saber: a renda Renascença no cariri paraibano**, *Ingrid Fachine*, propõe que a criação de pontos da renda Renascença mantém a tradição do saber nordestino e familiar, por meio de uma educação não formal, inscrita em torno da cultura local e da memória. Assim, as rendeiras são construtoras de arte e de identidades na região paraibana à medida que elaboram e propagam conhecimentos de geração a geração.

Tais textos são frutos de digressões de pesquisadores do Brasil, de Portugal e da Espanha, razão pela qual o leitor encontrará

padronizações técnicas ora baseadas na Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) ora na American Psychological Association (APA), com vistas, tão só, à preservação das referências *sine qua non* utilizadas pelos colegas europeus.

Trata-se, pois, de um texto de contexto múltiplo, engendrado nas variantes filosóficas e conceituais do Estado da Arte mais peculiar ao brasileiro, ao português e ao espanhol que, situado na própria base acadêmica, convergiu-se na rica possibilidade de intersecção e socialização de saberes construídos a partir desses contextos geopolíticos distintos, mas com problemáticas educacionais tão próximas.

Robéria Nascimento e Verônica Oliveira

DIMENSÕES ENTRELAÇADAS DO AFETO E DO SABER: A EDUCAÇÃO DE UM NOVO TEMPO

*Robéria Nádia Araújo Nascimento
Verônica Almeida de Oliveira Lima*

Ama a humanidade como a ti mesmo! Isso é tudo e nada mais é preciso: saberás depois como hás de viver. E, além disso, só há uma verdade... uma verdade antiga, antiquíssima, mas que é preciso repetir uma e mil vezes, pois até agora não se arraigou em nossos corações: o conhecimento da vida está acima da vida; o conhecimento da lei da felicidade está acima da própria felicidade; quando amamos somos capazes de transfigurar lindamente a vida, a natureza e a humanidade (DOSTOIEVSKI em “O sonho de um homem ridículo”, escrito em 1877).

INTRODUÇÃO

A chegada e a expansão da internet inauguram novas formas de comunicação e organização social. Tais formas estabeleceram uma maneira de estar e de se comunicar no mundo até então desconhecidas. Deste movimento, vimos intensificar, cada vez mais ferozmente, a relação entre mundo online e off-line, ao ponto de não conseguirmos

mais definir onde termina um e se inicia o outro. Mas é este mesmo cenário que se apresenta como mapa para novas possibilidades de aprendizagem movido pela energia que se estabelece a partir dos processos interativos e dialógicos. As ferramentas de comunicação digital facilitaram o contato a distância e a transmissão de informação e conhecimento, além de proporcionar entretenimento para milhares de pessoas (ROSA; SANTOS, 2013).

Para Castells, vivemos numa sociedade em rede onde tais “redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede” (CASTELLS, 1999, p.498). Desta forma, os ambientes online de comunicação se configuram como novos ambientes de sociabilidade, de organização, de informação e de conhecimento, condições que, no nosso entendimento, podem favorecer a educação. A arquitetura distribuída da internet, ambiente no qual cada usuário é consumidor e potencial transmissor de informação, conhecimento e cultura, possibilita que todos se coloquem como partícipes dessa nova mídia.

Nesse sentido, a rede mundial de computadores além de favorecer a interação social, aumenta a exposição a outras fontes de informação e comunicação através da interlocução entre os usuários. Não que o contato face a face tenha sido substituído pelo contato via computador, porém a interação via internet proporciona uma espécie de continuidade dialógica para a esfera social off-line permitindo a criação de outros laços que, por sua vez, podem originar possibilidades educativas. Com este raciocínio, argumentamos que o computador não representa apenas uma máquina com potencialidades extraordinárias, mas que pode se configurar numa alavanca de múltiplos saberes. Diante do exposto é objetivo deste capítulo entender como as práticas de sociabilidade via internet, mais especificamente aquelas estabelecidas pelas redes sociais online, engendram possibilidades educativas. Para tanto, consideramos a cognição e o afeto de modo indissociável ao processo educativo.

Para Martín-Barbero (in MORAES, 2003, p.67), “os meios de comunicação não somente descentralizam as formas de transmissão e circulação do saber, mas constituem um âmbito decisivo da socialização, de dispositivos de identificação/projeção de pautas de

comportamento, estilos de vida e padrões de gosto”. Nessa perspectiva, entendemos que a fase atual do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs) interfere de forma significativa na produção e acesso de conhecimentos, assim como no processo de aprendizagem.

Estariamos assim vivenciando uma fase evolutiva inédita na história da humanidade, na qual os aspectos cognitivos e relacionais da convivialidade estão se transformando. Esse novo contexto socio-cognitivo em processo está diretamente relacionado com a função mediadora, quase onipresente das novas tecnologias (ASSMANN; SUNG, 2000).

SOCIABILIDADE EM REDE: NOVOS TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM

A sociedade comporta uma trama extremamente complexa de comunicações e entendimentos entre seus membros e organizações, que vai do diálogo entre duas pessoas até as composições mais complexas, passando ainda por quantidades cada vez maiores de indivíduos que recebem as mesmas informações em locais geograficamente cada vez mais distantes.

Tomando esta perspectiva, é possível vislumbrar o peso histórico e social dos meios de comunicação. Os avanços, descobertas e inovações na área, tendem a causar sérios impactos em uma sociedade, grupo e indivíduo. Dessa forma, testemunham-se, desde a imprensa de Gutenberg, tecnologias modificarem a mídia e o mundo. Porém, apesar de outras tecnologias da informação terem surgido e/ou se aperfeiçoado, a internet merece aqui um destaque especial, justamente pela rápida aceitação que gerou.

No mesmo ano de 1996, a internet já contava com cinquenta milhões de internautas no mundo. Foi um crescimento espantoso. Para atingir essa marca de cinquenta milhões de usuários, a eletricidade havia demorado 46 anos e o automóvel, 55 anos. A internet resolveu o assunto em 5 anos! (COSTELLA, 2002, p.233).

Lúcia Santaella (2005) assinala que os anos de 1980, especificamente, se apresentam como notável no aumento da complexidade do campo comunicacional. A autora adota como categoria analítica a configuração das culturas humanas em eras civilizatórias: a era da comunicação oral, a da comunicação escrita, a da comunicação impressa, a era da comunicação propiciada pelos meios de comunicação de massa, a era da comunicação midiática e, por fim, a era da comunicação digital.

Segundo a autora, em cada período da história da civilização, há uma particularidade comunicacional. Atualmente, estaríamos vivendo a era da comunicação digital, que tem como centro de transformação os reflexos da cibercultura (SANTAELLA, 2005). Tais divisões se baseiam no entendimento de que a introdução de novos dispositivos de comunicação gera avanços na matriz cultural, transformando também as interações sociais.

Estas alterações na estrutura das sociedades fazem emergir o que Castells (1999) caracteriza como sociedade informacional. No seu ponto de vista, vivenciamos uma nova forma de organização social na qual a produção de informação, o seu processamento e a transmissão se tornam as fontes principais da produtividade e do poder em virtude das novas condições tecnológicas emergentes no atual período histórico.

A sociedade informacional é fortemente marcada pela presença da internet e das tecnologias digitais que propiciam um fluxo de informações intenso, em um espaço desterritorializado, livre de barreiras de tempo e geográficas. É nesta nova ambiência comunicacional que surgem novas possibilidades de experimentar e partilhar o mundo, dentro de um mar de alternativas oferecidas pelo ambiente virtual. Para Lévy (2003, p.47) “é virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa em um lugar ou tempo em particular”.

A sociabilidade virtual é uma destas possibilidades e pode ser compreendida como um fenômeno que acontece de uma forma não presencial, onde os participantes de tal fato podem estar presentes em vários locais e momentos. Ou seja, quando se entra no mundo

virtual, a socialização é feita independente de lugares geográficos.

É nesse universo virtual, proporcionado pela internet, que surgem, com frequência, novas práticas de sociabilidade. Sejam por meio de chats, listas de discussão e das mais diversas redes de interação etc., as pessoas buscam se relacionar através de uma comunicação que deixa de ser face a face para ser mediada e/ou, muitas vezes, sustentadas pela tecnologia.

Podemos pensar que um conjunto de pessoas que se reúne e interage através de um grupo do Facebook, por exemplo, experimenta uma sociabilidade semelhante à vivida no cotidiano, com algumas diferenças, entre elas, o local onde se desenvolve: o ciberespaço. O ciberespaço é o “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 2003, p.92).

Outra característica importante desse modelo específico de sociabilidade se apresenta na seguinte forma: uma vez que os grupos do Facebook muitas vezes estão divididos por temas, eles tendem a se desenvolver em volta de interesses e não de proximidades físicas. Sobre o exposto, Castells (2003) vai nos lembrar de que a sociabilidade baseada apenas na mobilidade geográfica não é mais tão significativa, pois as pessoas tendem a criar seus laços sociais mais expressivos “não por terem raízes espaciais, mas por selecionarem suas relações com base em afinidades” (CASTELLS, 2003, p.106).

Para Maffesoli (1987), que atualiza o conceito de sociabilidade (SIMMEL, 1983) e passa a denominar de socialidade para se referir aos modelos de socialização baseados no “estar junto”, a socialidade acontece em meio a uma multiplicidade de experiências coletivas, que se dão no cotidiano; segundo o autor, sua lógica está no fato de as pessoas partilharem um hábito, uma ideologia, um ideal, e isso determinaria tal estar junto. Para o autor, é a socialidade que vai marcar a atmosfera das sociedades ocidentais contemporâneas e, ainda, vai definir os agrupamentos urbanos atuais:

Podemos imaginar que hoje estejamos sendo confrontados com uma forma de ‘comunhão dos santos’. As agências informáticas, as redes sexuais, as

diversas solidariedades, os encontros esportivos e musicais são todos indícios de um ethos em formação. É isto que delimita esse novo espírito do tempo que podemos chamar de socialidade (MAFFESOLI, 1987, p.103).

Ou seja, é a socialidade que vai determinar os grupos na atualidade; é por meio dela que os agrupamentos se definem e se colocam em meio à sociedade. Para o autor, a forma de socialidade emergente na contemporaneidade se baseia numa proposta efetiva de condensação do tempo. Em outras palavras, a ênfase passa a ser dada no agora, no presente, e uma de suas marcas principais seria o fortalecimento do sentimento e do desejo de estar junto, que seria manifestado com base no pertencimento ao mesmo território físico, ou simbólico. Esse presentismo ocorreria em consonância com a ideia de tribo. Porém, o tribalismo pós-moderno possui uma característica particular, diferente do tribalismo clássico, percebido através da agregação a uma família, comunidade ou outros grupos com perspectivas longínquas e/ou estáveis, o novo tribalismo está marcado pela fluidez, pelos ajuntamentos pontuais e pela dispersão (MAFFESOLI, 1987).

Assim sendo, percebemos em Maffesoli que vivemos uma socialidade tribal, que tem uma preocupação muito forte com a vivência de um presente percebido coletivamente. Nesse sentido, estaríamos assistindo a um ressurgimento da cultura do sentimento, manifestado na predominância de relações sociais que se organizam sob uma nova ordem de proximidade e são animadas pelas experiências do cotidiano, os laços racionais e sociais estariam dando lugar aos emocionais e imaginais.

Do ponto de vista da aprendizagem, os espaços de socialização da internet também podem ser concebidos como ambientes onde funcionam estruturas cognitivas interativas pelo fato de terem características hipertextuais e pela interferência possível do conhecimento que outras pessoas construíram ou estão construindo (ASSMANN; SUNG, 2000). Estes espaços colocam a sociabilidade como ingrediente imprescindível na ecologia cognitiva contemporânea sustentada em boa parte pela função mediadora das novas tecnologias.

Esta estrutura permite ao aprendente assumir o papel de verdadeiro gestor dos seus processos de aprendizagem, intensificando o pensamento complexo, interativo e transversal, criando novas chances para a sensibilidade solidária no interior das próprias formas do conhecimento.

Assim, vislumbramos a sociabilidade como condição inerente aos processos educativos, e defendemos que a tessitura de saberes não resulta de estratégias superficiais, redutoras ou simplificadoras, pensadas apenas pelos parâmetros legitimados da educação formal. Numa perspectiva transdisciplinar, a educação envolve um fenômeno socio-histórico-cultural atrelado às subjetividades e heterogeneidades que constituem os sujeitos (NASCIMENTO, 2007). Falamos, pois, de uma educação que transcende os muros escolares permitindo uma democracia cognitiva norteadas por atitudes que, no nosso entender, se mostram capazes de formatar a metacognição humana: o aprender a aprender e o reaprender a pensar. Para alimentar tais atitudes, existe um componente que julgamos essencial: o afeto como vetor que impulsiona o saber das pessoas.

Sob o fio deste argumento, o conhecimento humano torna-se uma elaboração cotidiana caracterizada pela não linearidade, na qual homem, sociedade e natureza participam, reciprocamente, como personagens e cenários de um tempo em permanente devir, anunciando novas esperanças para uma humanidade mais próxima e colaborativa.

Diante do exposto, evidenciamos aqui a noção de saber na ótica da complexidade (MORIN), salientando os caminhos que conduzem a uma aprendizagem reconstrutiva e a uma inteligência conectiva no que concerne às interdependências e aos elos possíveis entre os saberes instituídos e os saberes da vida, norteados por uma consciência de afeto compartilhado. A articulação interpretativa dessas pretensões nos incita a formação de seres humanos com visões de mundo transformadas, para além das estratégias instrumentais dos métodos educativos, capazes de inspirar pensamentos reformados sobre a vida e sobre a educação enquanto processo.

Pensar a educação nos moldes da afetividade constitui uma espécie de “rede de relações” conceituais que pode ser comparada à

tessitura da trama de Penélope, personagem da mitologia grega, exemplo de tenacidade e de persistência. O recomeçar e o refazer pacientes tornam-se os fios entrelaçados de uma “tela complexa”, cujos contornos e traçados podem gerar a nossa reforma de pensamento no esforço de “formar” seres humanos mais conscientes para o enfrentamento dos dilemas e dos entraves que conturbam a nossa era planetária. As palavras-chave para designar esse desafio podem ser flexibilidade e compartilhamento.

Hoje, os círculos fechados de produção do conhecimento tendem a flexibilizar os seus contornos e suas fronteiras, os raciocínios arraigados são convidados a reavaliar suas pretensas soberanias. Essa assertiva aponta que a racionalidade moderna requer uma ética de si que possibilite uma interpretação mais próxima dos dilemas e das fragmentações que perpassam o conhecimento, em nome da convergência de ideias. Na contemporaneidade, os espaços das infovias, as virtualidades e travessias que estes evocam, as inteligências que se ampliam, pressupõem tentativas de subjetividades resgatadas, mesmo que “estilhaçadas”, numa busca de “formação” humana e não apenas de “informação”. A grande pergunta que se sobrepõe para o campo educacional é: que ser humano desejamos formar?

O SABER EM MOVIMENTO NO LIMIAR DE UMA NOVA EDUCAÇÃO

No intuito de delinear uma educação nesses parâmetros, a concepção moriniana de “saber” é o fio condutor desta abordagem. Assinalamos que o aporte teórico de Edgar Morin comporta uma dimensão epistemológica (conhecimento do conhecimento) e uma dimensão antropológica (conhecimento do humano), no sentido de despertar um “pensar bem” para a vida e as suas complexidades. Segundo tal argumento, o saber requer socialização e partilha, numa articulação entre o pensar intelectual e o pensar afetivo, esferas que possibilitam ações educativas transformadoras sem excluir a subjetividade da aprendizagem.

O pensamento moriniano aponta a condição hologramática e recursiva do saber, contemplando os processos naturais e sociais que possibilitam formas diversas de aprendizagem, porque

constantemente se renovam num movimento circular que se recria e se refaz, numa imensa plasticidade. Nesse sentido, os fatos socioculturais produzem a dinâmica do saber para além da escola, reorganizando a sua natureza. A esse respeito, salienta Morin (1998a):

As aptidões organizadoras do cérebro humano necessitam de condições socioculturais para se atualizarem, as quais necessitam das aptidões do espírito humano para se organizarem. A cultura e o saber vivem nos espíritos, os quais estão na cultura, vivem na cultura [...] As instâncias produtoras do conhecimento se co-produzem umas às outras; há uma unidade recursiva complexa entre produtores e produtos do saber, ao mesmo tempo em que há relação hologramática entre cada uma das instâncias produtoras e produzidas, cada uma contendo o todo enquanto todo (MORIN, 1998a, p.26-27).

À luz do citado, podemos entender que o saber é composto por elementos biológicos, cerebrais, culturais, sociais, históricos numa dinâmica permanente. Sua organização parece ocorrer em função dos paradigmas que selecionam, hierarquizam, rejeitam, admitem ideias e informações de natureza social. É uma expressão coprodutora da realidade que cada sujeito percebe e concebe no seu espírito/cérebro. Dessa maneira, todos possuem algum grau de saber, mesmo que esse não resulte do saber instituído pela educação formal.

A simplificação nos processos educativos guarda a crença de que o saber pode ser “mensurado”, ideia que pode ser compreendida a partir do mito grego de Procusto. Segundo a mitologia, esse personagem, de instintos cruéis, habitava a floresta e construiu uma cama com as exatas medidas do seu corpo para amarrar as suas vítimas. Quando capturava pessoas, cortava ou ampliava os seus corpos para que “coubessem” no tamanho equivalente ao dele. Como o monstro possuía uma altura gigantesca, as vítimas não se enquadravam ao ritual macabro estabelecido.

O “leito de Procusto” é uma metáfora para representar a

intolerância, decorrente da necessidade de padronização e de enquadramento. O pensamento simplificador, característico da ciência clássica, apresenta a tendência de equiparar os fenômenos, como se estes possuíssem as mesmas causas e produzissem os mesmos efeitos. Com este enfoque, pode induzir a interpretações deterministas ao supor um caráter mensurável para os saberes e os problemas sociais. Tal pensamento contaminou a educação e parece haver um “reflexo de Procusto” sempre que o saber “adequado” necessita de definições estáticas ou análises mensuradas, “comandando, proibindo, traçando os rumos, estabelecendo os limites, erguendo cercas de arame farpado que nos conduzem ao ponto onde devemos ir” (MORIN, 1998b, p.33).

Entender a educação na ótica da liberdade sugere, ao contrário, a construção de visões abertas que não busquem padronizar os fenômenos da realidade nem equiparar as suas causas, favorecendo as condições para que um conhecimento que aceita as incertezas possa emergir. Nesse processo, o eixo fundamental para os processos educativos será “formar” seres humanos ao invés de “instruir” pessoas. Sob este enfoque, educação não se torna sinônimo de escola ou de universidade; não se reduz a níveis de ensino, mas se reporta a uma habilidade cognitiva a ser despertada nos sujeitos sociais, os quais se tornam responsáveis e comprometidos com a sua aprendizagem.

Em tempos controvertidos, nos quais o saber é entendido como projeção de interesses, não necessariamente ligados ao conhecimento, a ecologia cognitiva, enquanto ação colaborativa e compartilhada, supõe a mobilização de amplas redes neuronais e sociais para a construção de uma política civilizatória, uma vez que um aprendizado plural não adquire pretensão de validade e de universalidade apenas pela adesão “individualizada” dos sujeitos. Inspiradas a partir da permissão e da participação ativa de cada um, essas redes se tramam, adquirindo características integradoras e articuladoras para “formar” um ambiente social aberto, no qual uma inteligência coletiva possa surgir e se fortalecer.

Desse modo, o conhecimento precisa de mais prosa ou mais poesia? Mais cérebro ou mais coração? Pensamos que se a educação partir de uma visão filosófica que una ambos, mais produtivo e

prazeroso será o ato de aprender. Todavia, convém salientar que não pretendemos opor a emoção à razão, ou vice-versa, mas ressaltar que agir de maneira inteligente não pressupõe excluir os sentimentos dos processos de conhecer. Razão e emoção, ao contrário de duelarem entre si, podem se aliar nos desdobramentos teóricos e cognitivos, favorecendo uma percepção aberta em torno dos fenômenos. Nosso intuito não é traçar os aspectos diferenciadores destes elementos, mas buscar compreender os fios que se entrelaçam nos atos de sua constituição. A racionalidade sensível pressupõe uma relação binária entre emoção e razão para se fortalecer, o que nos leva a imaginar que uma pedagogia do afeto não pode ser pensada sob a ótica redutora da exclusão e da aridez emocional.

A polaridade moderna, que norteia os processos educativos redutores e influencia os modos de nos conhecer e de conhecermos “o conhecimento”, pode ser aludida pelos mitos de Apolo e Dionísio. Na mitologia grega, Apolo traduz o diálogo controlado, racional, ordenado e contido; Dionísio representa o emocional, o impulsivo, o desejo irrefreado que desafia a “ordem” estabelecida. A evolução do espírito humano, se considerarmos essa analogia, pode ser beneficiada com a interação desses polos aparentemente conflituosos, mas geradores da criatividade.

A imbricação dessas dimensões mescla o lado de viver “apolíneo” ao “dionisíaco”, e vice-versa. Há fenômenos que requerem os dois lados para uma possível compreensão, e a educação é um deles. No âmbito do conhecimento, o predomínio do raciocínio linear indica a influência da figura mitológica de Apolo; o pensamento não linear sugere reflexos de Dionísio. A ordem racionalizada e os comportamentos padronizados apontam a escola como um espaço de legitimação “apolínea”. A influência “dionisíaca” parece ser menor, porque associada aos desvios, à desordem, ao emocional. Segundo esse raciocínio, os dois polos parecem incompatíveis.

Um pensamento novo sobre a educação precisa superar esse dualismo, a fim de promover a constituição de métodos que propiciem configurações cognitivas capazes de ampliar o ato de conhecer, tanto pelos livros como pelo riso, pela razão e pela emoção, pela prosa e pela poesia. Por que essa proposta é pouco estimulada? Porque

aprendemos “a pensar” separando conceitos, buscando o equilíbrio e a estabilidade. Quando nos contrapomos a essa visão, projetamos o limiar de uma nova racionalidade, uma vez que há séculos valores redutores nos são inculcados pela ciência e pela escola como “certos” e outros como “errados”. Contudo, até mesmo as ambivalências pressupõem que nossas ações decorrem, sobretudo, de nossas pulsões emocionais. Somos movidos pelos desejos e pelas utopias. Tal consciência reforça a “implicação” dos sujeitos no conhecimento a partir da valorização do saber afetivo, que emerge de certas posturas:

- A necessidade urgente de considerar o contexto (transcultural) das múltiplas interações sociais próprias à era planetária. A dimensão cognitiva, portanto, ultrapassa os limites disciplinares dos ambientes escolares e acadêmicos;
- Que as possibilidades de aprender envolvem indeterminações e fatores aleatórios aos métodos pré-estabelecidos, sendo reflexos da autonomia cognitiva dos sujeitos pensantes;
- Que não existe um programa sociocultural de regras/conselhos/métodos que comandam ou controlam o conhecimento humano, mas uma espécie de “poliprograma” que atua na sociedade, modificando-se ininterruptamente;
- A humildade de reconhecer que todo conhecimento sofre não somente uma influência egocêntrica (do eu), mas também genocêntrica (identidade familiar), etnocêntrica (identidade étnica), sociocêntrica (identidade nacional), produzindo conflitos e dúvidas, *mais* perguntas e *menos* respostas;
- Que as livres formas do saber precisam contemplar a criação/partilha como pressuposto essencial de sua inteligibilidade.

No nosso ponto de vista, mais do que uma sociedade interligada pelas redes de informação podemos ajudar a construir uma sociedade aprendente, passível de agregar, interpretar, articular os saberes de diversos campos, reconhecendo seus potenciais de singularização. Aprender não somente nos ambientes instituídos, mas aprender com o imaginário social, a sensibilidade, a solidariedade como traços constituintes de uma educação do ser humano que invista na amizade e no afeto como “métodos” de religação do homem com a natureza. A escola,

por exemplo, quando se limita à transferência hegemônica do saber, tende a não realizar as alianças necessárias que o conhecimento solicita, restringindo-se ao teor normativo dos saberes. Uma sociedade aprendente, ao contrário, não trivializa o saber, porque desenvolve um aprender renovável e renovado com liberdade e autonomia.

POR UMA PEDAGOGIA DO AFETO: A COGNIÇÃO E A EMOÇÃO COMO ELOS INDISSOCIÁVEIS

A educação afetiva recusa a dicotomia entre subjetividade e objetividade, inteligência e sensibilidade, percebendo o mundo como polifônico e polissêmico. Construímos castelos de areia ao defendermos esse pensamento? Almeida (2003), com muita propriedade, estimula essa “construção”, ressaltando que isso só se torna possível porque flui criatividade das mãos capazes de transformar “areia em castelos”:

Ao construir castelos de areia, as crianças parecem cumprir a função de nos relembrar o ritual da vida em sociedade. Construtores de sonhos, veículos de desejo, esta é a síntese da condição humana. Fazedores de castelos de areia. A única espécie viva que sonha acordada, como nos lembra Edgar Morin. Nada a estranhar, uma vez que, conforme Shakespeare, “somos feitos da mesma matéria que são feitos os sonhos” (ALMEIDA, 2003, p.25, grifo da autora).

Contudo, a autora sublinha que alguns grupos de construtores de sonhos se esquecem de multiplicar as alamedas que ligam os castelos entre si, ficando ilhados em seus próprios porões. Nesse sentido, uma racionalidade aberta parece indicar um sonho coletivo, uma ética de pensamento que possa fazer comunicar as boas utopias. Quando a educação converge e associa processos vitais e culturais, num movimento dialógico, pode possibilitar a troca de saberes como expressão de vivências solidárias em busca de um aprender compartilhado.

A escola estabeleceu uma cisão “legitimada” entre a cultura científica e a cultura das humanidades. As sociedades aceitam essa fissura, que é tacitamente definida, tornando os espaços privilegiados de

produção do conhecimento “delimitados” pelas instituições e assim “definidos” como legítimos:

Essa perspectiva, arbitrária em sua origem, tornou-se legitimada ao longo do tempo por nossas sociedades, à medida que foram sendo subtraídos outros espaços de produção e circulação de saberes. Homogeneamente rotuladas de não-científicas, diversas formas de leituras, interpretações e representações humanas foram desqualificadas pelos adjetivos de superficiais, ingênuas, populares, ilustrativas, exóticas (ALMEIDA, 2003, p.16).

Desse modo, fomos conduzidos a entender os saberes não-científicos, pré-teóricos, como saberes “traduzidos, dissecados, passados na peneira das categorias científicas, assimilados, deturpados e reinterpretados”, desqualificando-os. Com isso, os ambientes educativos, o especialista e a especialidade tornam-se os elementos protagonistas de um modelo inspirado nos fundamentos do fordismo, no qual prevalecem a técnica e sua coerente aplicação no mercado, numa razão funcionalista.

Entretanto, o conhecimento não deriva apenas do saber cumulativo de natureza intelectual, pois as vivências educativas envolvem experiências cotidianas sociais que supõem amor, sofrimento, temores, afetividades, o resgate da condição humana, elementos que pedem uma razão mais próxima da vida. O novo tempo espera por sujeitos que se permitem educar e se encantar com as imprevisibilidades do presente; que sabem rir de suas falsas certezas, de suas pretensões de verdade, compreendendo seus limites, tropeços e descompassos, aprendendo a aprender com a vida de maneira constante, em meio às incertezas que pontuam o nosso saber.

Dessa forma, a educação para o ser propõe a unidade sem velar a diversidade humana. Diversidade que não parece decorrer apenas dos traços genéticos e biológicos das heranças familiares, mas por traços culturais, históricos, afetivos, sociais. Por isso, Restrepo (1998) lembra-nos de que uma “razão afetiva” no ambiente educativo

acontece na tessitura ética, técnica e estética, superando os paradigmas reducionistas de propagação do saber, a crise das percepções do sentimento de alteridade e a aridez emocional presente nos métodos que racionalizam o ensino. Conforme o filósofo colombiano, uma “educação desumanizada, preconceituosa e estática” ainda existe, reproduzindo, de forma sintomática, as patologias sociais, pouco contribuindo para superá-las e compreendê-las.

Nesse raciocínio, as abordagens que buscam separar as percepções intelectuais/cognitivas do universo afetivo intrínseco ao humano são decorrentes da cultura ocidental, que identifica o conhecimento válido através de receptores a distância, como a visão e a audição. Nossa inteligência, nessa vertente, é predominantemente visual-auditiva, considerando os outros sentidos de forma superficial. As instituições educativas, herdeiras dessa tradição, acreditam que, para assistir às aulas, bastam apenas os olhos, os ouvidos ou as mãos, como se o restante do corpo ficasse guardado em casa. Ora, a inteligência, como combustível do mecanismo cerebral, é social por excelência, sujeita aos diversos estímulos do ambiente e dos sentidos humanos para o seu progresso. As estruturas cognitivas dependem, sobretudo, do alimento “afetivo” para alcançar um nível adequado de competência. Para tanto, Restrepo (1998) nos fala de inversão sensorial:

Encher a vida cotidiana de ternura e aprender com isso exige uma inversão sensorial que vai desde a vivência perceptual mais próxima até a desarticulação de complexos códigos que nos indicam corredores pré-estabelecidos de semantização do mundo. É necessária uma inversão sensorial inteligente para ressignificar a vida diária, para aceder, como nos grandes ritos iniciáticos, a uma alteração do estado de consciência que nos obrigue a deslocar as fronteiras dentro das quais foi aprisionado nosso sistema de conhecimento (RESTREPO, 1998, p.78).

Argumenta Assmann que a ativação da inteligência pode ser

prazerosa. O cérebro/mente existe para a fruição do pensar. Mas a escola não incentiva essa fruição. Os alunos não são conduzidos a criar o seu fio de pensamento próprio, embora o conhecimento só alcance sua dimensão “vitalizadora” se tiver alguma ligação com o “prazer” (ASSMANN, 2001). Corroborando essa reflexão, Restrepo (1998) salienta que o ambiente educativo formal resiste a aceitar o fato de que a cognição é permeada pela “paixão” e por tensões heterônomas:

[...] quando isto, na verdade, é tão real ao ponto de se poder afirmar que são efetivamente as emoções, e não as cadeias de argumentos, as que atuam como provocadoras e estabilizadoras das redes sinápticas (conexões dos neurônios no cérebro), seja impondo-nos fechamentos prematuros, ou mantendo uma plasticidade que resiste à sedimentação (RESTREPO, 1998, p.52).

Ainda segundo o filósofo colombiano, o analfabetismo emocional é um entrave para o conhecimento emancipatório, que depende da afetividade:

Cada vez mais estamos dispostos a reconhecer que o tipicamente humano, o genuinamente formativo, não é a operação fria da inteligência binária, pois as máquinas sabem dizer melhor que dois mais dois são quatro. O que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de nos emocionarmos, de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos (RESTREPO, 1998, p.78).

Assim, parece urgente criar nexos complementares entre conhecimento científico e humildade epistemológica; inteligência cognitiva e inteligência emocional. Cremos que educar para o mundo e para os seres requer despertar o sentido do aprender humano como um ato multifacetado inteligente, capaz de

desvendar a sabedoria poética que se esconde na complexidade do cotidiano. Razão sensível e razão humana são os pilares da aprendizagem da vida. A razão afetiva não desconsidera expressões do plano emocional como o sentimento, a solidariedade, a espiritualidade, a poesia, o amor. Através de uma razão fechada, a que predomina no contexto educacional redutor, tais aspectos têm um significado pejorativo, sendo vistos como fatores emocionais e permeados por uma conotação de fragilidade. Na visão determinista do conhecimento, a racionalidade supõe o “equilíbrio” e uma razão aberta é comparada à perda deste elemento. Ou seja: pensar com o coração não é uma atitude considerada inteligente, mas algo a ser evitado uma vez que pode “desestabilizar” as nossas ações.

A questão do afeto na cognição coloca-se, assim, como um aspecto importante a ser problematizado no campo educacional, porque, no nosso entendimento, ultrapassa a esfera da instrução e da capacitação para a autonomia profissional, conduzindo-nos a repensar a alteridade nos processos educativos. Em que medida partilhamos conhecimentos com afeto, colaboração e amizade? Promovemos uma cultura humanista nos espaços de aprendizagem?

Tal realidade nos instiga a pensar que aprender é cada vez menos acumular conhecimentos racionais transmitidos pelos outros e cada vez mais construir nossas próprias visões a respeito do conhecimento. Isso conduz também a uma modificação nas maneiras de aprender e de ensinar para criar outros modos de “ser”. Educação passa a ser entendida como convergência de aprendizagens reconstruídas, recriadas, ao contrário da concepção que se refere a “educar para”, com algum propósito instrumental. Desse modo, podemos educar o ser, com o ser e não para o “ter”.

Assim, os espaços sociais e os núcleos de aprendizagem não podem ser vistos separados da afetividade. E diante do contexto que estas observações suscitam, entendemos que o limite disciplinar, alicerce das atividades educativas, planejado à luz de uma razão pragmática, permite que os ambientes educativos transfram para a sociedade, através dos profissionais “formados” segundo essa ótica redutora, a cristalização de raciocínios equivalentes. Dessa forma, multiplicam-se sujeitos educados para a competitividade profissional, mas sem

competências humanas incentivadas; o isolamento do conhecimento provoca, por conseguinte, a falta de solidariedade e a separação entre as pessoas.

Raciocínios que não foram “formados” para a valorização do ser, mas para “o ter”, centram-se nos aspectos da funcionalidade, visando formar indivíduos para a utilidade do mercado. Na contramão desse raciocínio, uma “razão” afetiva que busca promover a alteridade parece pedir uma razão emocional.

Nessa perspectiva, a educação como fenômeno complexo pressupõe uma aptidão reflexiva, principalmente no que concerne ao desdobramento do termo, pelo qual a consciência alcançada, percebendo-se e ampliando-se, torna-se propícia para fazer avançar o conhecimento. Essa aptidão reflexiva só pode emergir a partir da reconfiguração do nosso potencial cognitivo pela via da afetividade, da nossa maturidade intelectual e da (re)conversão dos nossos valores como seres humanos, o que implica um comprometimento com o espaço público e a percepção de que este espaço nos diz respeito, a partir da prática da alteridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de aprender não pode ser visto como um processo linear, frio, calculável, preso apenas aos limites de propostas pedagógicas e planos de ensino. Aprender se constitui num processo complexo, onde as demandas socioculturais têm papel fundamental, em que cada sujeito se envolve à sua maneira, lidando de forma particular com os desafios a que se submete. Pensar o processo de aprendizagem apenas pelo viés racional é excluir a diversidade humana, os elementos afetivos e intelectuais envolvidos em tal ação.

A sociedade da informação nos coloca diante de questões importantes em um mundo de fluxo intenso de conteúdos, onde processos, pessoas e profissões passam a se reconfigurar a partir da flexibilidade. No caso do ensino, o ato de aprender a partir de um ensinante fica cada vez mais estranho diante de um contexto histórico e social que exige a distância de regras estabelecidas e “invioláveis”. Nestes termos, os passos mecanicistas e reducionistas do positivismo, que atribui uma concepção utilitária ao conhecimento, fica cada vez mais distante da atual perspectiva de (auto) (re)construção de saberes,

considerando-se os seres aprendentes como ativos e responsáveis por suas trajetórias cognitivas, via possibilidades oferecidas pelas atuais tecnologias de informação e comunicação.

São justamente tais tecnologias e os processos sociais que deles engendram, responsáveis por uma complexa teia de interações que plasmam a sociabilidade contemporânea e oferecem novas possibilidades de acessos ao saber. Tais saberes, por sua vez, estão cada vez mais imbricados e complexos, pois são construídos a partir de apropriações, reapropriações, remixagens, compartilhamentos etc., constituindo um tecido extremamente diverso no que diz respeito aos pontos de conexão que convergiram para constituição de tal saber.

Acreditar nesta multiplicidade é se colocar diante de um processo que requer, sobretudo, a compreensão de que existem diversas formas de conhecimento, e que elas dialogam entre si dentro de contextos históricos e sociais. Desse modo, a aprendizagem não pode ser considerada apenas na sua matriz educacional, mas para além dos ambientes educativos, onde qualquer lugar pode se converter em lugar de aprender a aprender. Os conteúdos abordados criam conexões múltiplas com elementos de outros campos do saber num processo contínuo. O conceito de rizoma (GUATARI; DELEUZE, 1995) surge, assim, em oposição à forma segmentada de se conceber a realidade, bem como ao modo positivista de se construir conhecimento.

As discussões que apresentamos aqui nos alertam sobre a importância dada aos processos de interação como dispositivo essencial na aquisição e partilha de conhecimento. O avanço da internet como uma rede de comunicação redefine a vida e altera profundamente a forma de adquirir conhecimento e de nos relacionarmos com a natureza e com as pessoas. Vivemos numa era em que o progresso intelectual se desenvolve de modo solidário e interativo, ao mesmo tempo em que se constituem a individualidade, a cerebralização, a afetividade, as possibilidades de escolhas e de decisão, a curiosidade, o jogo, a inteligência, o conhecimento e as possibilidades de emancipação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Por uma ciência que sonha. In:

GALENO, Alex; CASTRO, Gustavo de; SILVA, Josimey Costa da. **Complexidade à flor da pele**. São Paulo: Cortez, 2003.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competênciae sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**. Piracicaba: Unimep, 2001.

_____. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, Vozes, 2003.

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

COSTELLA, Antonio F. **Comunicação**: do grito ao satélite. 5 ed., Campos do Jordão, SP: Mantiqueira, 2002.

DAMÁSIO, Antonio R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DELEUZE Gilles; GUATARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

_____. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.

_____. **O método 4**: as ideias. Porto Alegre: Sulina, 1998b.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. **A complexidade como matriz de uma nova ecologia cognitiva.** (Tese).- Doutorado em Educação. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2007.

RESTREPO, Luis Carlos. **Direito à ternura.** Petrópolis: Vozes, 1998.

ROSA, Gabriel Artur Marra e; SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Facebook e as nossas identidades virtuais: a negociação de identidades nas redes sociais, o medo de se expor e a subjetividade do homem contemporâneo.** Brasília: Thesaurus, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

SIMMEL, George. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

ROSA, Gabriel Artur Marra e; SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Facebook e as nossas identidades virtuais: a negociação de identidades nas redes sociais, o medo de se expor e a subjetividade do homem contemporâneo.** Brasília: Thesaurus, 2013.

SER NO CIBERESPAÇO: A COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NA WEB 2.0

*Joaquim Escola
Anabela Gomes
Natália Lopes*

“A escola da sociedade da informação deve preparar adequadamente os seus alunos de modo a que saibam viver e sobreviver nos alterosos oceanos da informação” (FREITAS, 2009).

INTRODUÇÃO

Habitantes de dois mundos, o ser humano vê ser outorgado ao ciberespaço um lugar privilegiado por ver ser relegado para aí tudo, toda a realidade. No ciberespaço tudo se passa e todas as atividades acontecem, movemo-nos e encontramos-nos num novo mundo de comunicação, sociabilidade, organização e troca de informação. O ciberespaço anuncia uma nova forma de comunicação e informação e desafia a escola a entrar nessa teia comunicacional onde o professor deve procurar fazer a diferença entre um tempo passado e uma nova era que reclama o uso das tecnologias de informação e comunicação. Dominique Wolton (1999) entende que o êxito deste espaço comunicacional ampara-se no facto que tais técnicas libertam o homem

de obstáculos ancestrais do tempo e do espaço e permitem ver, falar, relacionar-se de um lado ao outro do mundo todos os dias e a qualquer hora.

Para Hine (2005), o ciberespaço torna-se um meio rico para a comunicação com o aumento no número de usuários e a complexidade nas relações de comunicação estabelecidas, constituindo-se um ambiente privilegiado para a pesquisa.

Considerando que as TICs são instrumentos muito versáteis que permitem a articulação com uma diversidade de metodologias, mais apelativas e motivadoras para os alunos, proporcionando um novo conceito de ambiente de aprendizagem e uma visão diferente nas formas de pensar, de agir e de ensinar, percebemos a necessidade de construção de um novo tipo de ação pedagógica. Emerge então uma renovada filosofia nas escolas com um novo discurso voltado para uma racionalidade interpretativa, um outro olhar, uma forma de pensar diferente, não mais unidimensional, mas “bi” e “tri” dimensional, capaz de levar o aluno a compreender a partir da pluralidade de possibilidades de ensino, aprendizagem e comunicação. Portanto, urge a necessidade de pensar na utilização das tecnologias de informação e comunicação de forma inovadora nos processos de ensino e aprendizagem em contexto de educação formal, com destaque para o desenvolvimento de atividades práticas rentabilizando os equipamentos informáticos disponíveis. O uso crítico e seguro dos recursos de comunicação generalizada, nomeadamente da Internet, que nos oferece uma panóplia de recursos digitais inovadores e motivadores, preparam os alunos para a sociedade informacional ao mesmo tempo em que permitem aos professores diferenciar as suas metodologias de ensino, ajustando-as à aprendizagem dos alunos.

Partindo desse pressuposto, a escola tem que (re)pensar a sua conceção de educação e ensino, questionando as perspetivas tradicionais e admitindo outras situações de aprendizagem. Se no paradigma tradicional, o professor tinha um compromisso com o passado, com as coisas que não podem ser esquecidas, no paradigma emergente, o professor tem compromisso com o futuro. De uma relação professor/aluno vertical, unidirecional e de concordância, pretende-se construir uma nova relação, mais horizontal, recíproca,

dialética e autêntica, onde o professor além de ensinar, aprende e o educando além de aprender, ensina, de acordo com o pensamento de Freire. O professor passa da escola centrada nos conhecimentos, onde o mestre tem domínio absoluto para uma visão de professor que, ao construir o conhecimento com os seus alunos, questiona, duvida, enfrenta divergências e “caminha lado a lado” com os alunos.

Não podemos rasurar a tradição nem permanecer arreigados acriticamente à mesma pois, atualmente, as profundas alterações porque a sociedade passa exigem que se ofereçam vias que promovam as mudanças adequadas. Para que haja uma mudança de paradigma, não basta camuflar velhas teorias com as tecnologias, é absolutamente indispensável que a escola caminhe no tempo, respondendo às exigências educacionais e civilizacionais do seu tempo (LOPES; ESCOLA, 2012).

A Internet criou um novo espaço para o pensamento, para o conhecimento e para a comunicação. Esse espaço não existe fisicamente, mas virtualmente. É o ciberespaço. O espaço virtual é formado por cada computador e por cada usuário conectado nessa imensa rede que envolve todo o planeta. Não há como escapar. O ciberespaço tomou conta do planeta. Tragou todos – pessoas, máquinas e replicantes -, incorporando nossas virtudes e nossos defeitos. O ciberespaço deu vida à “aldeia global”. Ele é o sopro vital que anima o novo mundo em formação.

DESSENDAR A WEB 2.0: OS NOVOS DESAFIOS EDUCACIONAIS

Embora não seja preciso ser “um perito” no domínio das tecnologias da informação e comunicação para vencer os constrangimentos e as limitações do analfabetismo digital, hoje, é preciso aventurarmo-nos, navegar neste novo oceano de informação, traçar novas rotas através da Web 2.0, escapando à errância, evitando andar à deriva no Mundo digital.

É neste novo Mundo que o professor tem em mãos inúmeras novas oportunidades para promover, junto dos seus alunos, uma aprendizagem autêntica. Mais que uma mera inovação tecnológica, o ciberespaço tem-se tornado a principal referência espacial de uma

rede que atravessa o mundo, conectando todos os cibernautas.

Há mais de trinta anos, que Marshall McLuhan, um dos principais visionários e precursores da teoria da comunicação, consagrou o famoso conceito de “aldeia global”. A “aldeia global” representava a transformação do mundo linear, especializado e visual – criado pela *media* impressa –, num mundo simultâneo e multissensorial – propiciado pelos *media electrónicos*, pela Galáxia Marconi. Antes, a um acontecimento seguia-se outro acontecimento, um após outro, um de cada vez, numa visão comandada pela sequencialidade linear. Hoje, é o império da simultaneidade, tudo eclode ao mesmo tempo e em todos os lugares. Na “aldeia global” tudo se fala, tudo vê, tudo se ouve.

Mas que novo Mundo é esse que mereceu a nossa atenção? É uma evolução técnica, ou mais do que isso? Como se perspectiva a escola face a este novo Mundo? Será que já se percebeu que a espontaneidade que a Web 2.0 possibilita é um estupendo veículo para o crescimento e desenvolvimento de um número infindável de aprendizes? Será que a utilização da Web 2.0 altera os cenários educativos e o papel dos atores no processo?

Acreditamos que são ferramentas como as da Web 2.0 que permitem “educar para a autonomia, para que cada um encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem” (MORAN, 1995, p.13), mas como são usadas nas nossas salas de aula? Com que objetivos?

Será, portanto, necessário definir o espaço da Web 2.0 já que a fixação do sentido deste conceito é bastante difícil não só porque há uma falta de consenso em torno da relevância e pertinência do termo, mas também porque se usa a palavra Web 2.0 para indicar uma das mudanças que sucedem simultaneamente no âmbito tecnológico, social e empresarial (DE CLERCQ, 2009). Tal como este autor consideramos que Tim O’Reilly observou uma mudança tecnológica suficientemente importante para falar de uma mudança de um novo paradigma: o uso da Internet como plataforma.

Apesar da polissemia e ambiguidade acerca da terminologia, não restam dúvidas de que a Web 2.0 é a nova geração de serviços e aplicações Web que facilitam a publicação, o compartilhamento e a difusão de conteúdos digitais, que fomentam a colaboração e a interação

na rede que oferecem uns instrumentos que facilitam a busca e a organização das informações na rede (DE CLERCQ, 2009) e que as características da Web existente hoje (Web 2.0) são muito diferentes da web que existia há alguns uns anos (Web 1.0). Os espaços para a produção e publicação de conteúdos eram muito limitados até ao surgimento destas novas ferramentas, existindo, de fato, uma necessidade de mudança para que se superasse a posição passiva dos cibernautas, transformando-a num espaço de colaboração e cooperação ativa.

Lévy sintetiza esta necessidade ao afirmar que:

O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber. Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance. E algumas vezes até mesmo a sua natureza. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecida pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto na empresa como nas escolas (LÉVY, 2000, p.98).

No mundo virtual, “aprender”, “transmitir saberes” e “produzir conhecimento” são três fatores indissociáveis e indispensáveis para o uso das TIC no ensino.

As possibilidades de aprendizagem colaborativa surgem como uma resposta à tradicional estrutura estática da Internet na sua primeira fase, começando a adotar uma nova plataforma onde as aplicações são fáceis de usar e permitem que haja muitos emissores, muitos receptores e mais intercâmbios e cooperação.

De fato, consideramos que uma das principais e primeiras características da nova Web é o fato de os utilizadores poderem ter um

papel mais ativo na produção de conteúdos. Uma maior facilidade de produzir conteúdos e de os colocar *online* gerou várias alterações - a capacidade crítica e ativa dos utilizadores tem agora novas formas de comunicar com o mundo. Os recursos *online* da Web 2.0, além de otimizarem a gestão da informação, também favorecem a formação de redes de inovação e conhecimento com base na reciprocidade e na cooperação. A renovação permanente dos conhecimentos não só exigem novas competências no uso das tecnologias, mas também habilidades e orientação para o processamento cada vez maior dos volumes de informação (COBO; PARDO, 2007).

Neste aspecto, não se trata de transpor o ensino presencial para um modelo virtual com todas as limitações e problemas de uma sala de aula convencional, mas sim empreender uma nova estrutura de aprendizagem, completamente distinta da que utilizávamos no modelo anterior ao surgimento da sociedade de informação.

Tal como Cobo e Pardo (2007) consideramos até que a educação é a mais beneficiada com o surgimento destas novas tecnologias, Web 2.0, em que a realidade não tem fronteiras e está repleta de oportunidades e onde se usa a “inteligência coletiva”. Por esta razão, é fundamental conhecer e aproveitar a bateria de novos dispositivos digitais que abrem inexploradas potencialidades. Alguns autores já usam o termo “aprendizagem 2.0” e um dos principais benefícios destas novas aplicações da web, de uso livre que simplificam tremendamente a cooperação entre pares, responde ao princípio de não requerer do usuário uma alfabetização tecnológica avançada. Estas ferramentas estimulam a experimentação, reflexão e geração de conhecimentos individuais e coletivos, favorecendo a construção de um ciberespaço de (inter)criatividade que contribui para gerar um espaço de aprendizagem coletiva (LÉVY, 1997; 2000; BERGMAN, 2007) e permite, pois, uma mais autêntica democratização.

Os *blogues*, *Wikis*, os sítios, os motores de busca, *Joomla*, o *Youtube*, o *Flickr*, as *WebQuests* são exemplos de serviços e ferramentas que potenciam a «aprendizagem 2.0», a “educação 2.0” (ADELL, 2010, p.19-33) em que se percebe a Web como um ambiente que pode promover a colaboração entre pares e o acesso ao conhecimento, tendo como base as ideias de aprender fazendo e de interação,

criando redes de recursos e de pessoas.

São muitas as ferramentas Web 2.0, todas elas têm um perfil de utilização quer seja no âmbito da interatividade, da motivação ou para mudar de metodologia. Perante a panóplia de ferramentas realçamos:

- **Blogue:** é um modo de distribuir notícias. Um blogue é uma página web, com um endereço atribuído, de fácil criação e uso, com publicações cronológicas sobre a qual os leitores podem comentar facilmente. É suportado por um software de acesso livre e que pode ser gratuito ou não, com ou sem fins lucrativos, em que o seu autor coloca entradas individuais, escreve um *post*, com frequência variada, sobre um tema do seu interesse, de forma livre e independente;
- **Wikis:** é um *software* colaborativo que permite a edição coletiva dos documentos de maneira simples. O projeto wiki mais conhecido continua a ser Wikipédia (www.wikipedia.org), a enciclopédia na rede e fonte de informação mais consultada da Internet;
- **Sites de busca:** Auxiliam na procura dos materiais que se deseja na web: (Google); (bing); (Yahoo); (Search);
- **Joomla:** É um programa que cria e mantém um *website* ou web repleto de recursos e conteúdo. Os seus utilizadores têm pouco ou nenhum conhecimento técnico;
- **Youtube:** possibilita a partilha de vídeos, de conteúdo audiovisual com excertos de filmes, programas televisivos, videoclipes...
- **TeacherTube:** é um site de vídeos educacionais. O seu objetivo é proporcionar uma comunidade *online* para partilhar este tipo de vídeo;
- **Xtra Normal:** serve para criar textos de fala para filmes animados. Uma ferramenta útil para o desenvolvimento social;
- **Shidonni:** é um mundo virtual para as crianças. Podem-se criar mundos imaginários e animais, jogar e interatuar entre si;
- **Go! Animate:** conta histórias *online* com quadrinhos e permite aos alunos despertar a vida nos personagens e criar animações curtas. Uma ferramenta estupenda para fomentar a criatividade

e comprometer os alunos;

- **Animoto**: permite carregar imagens e sons e criar vídeos, que podem ser compartilhados online;
- **Box.net**: possibilita compartilhar facilmente arquivos;
- **Google Vídeo**: facilita a procura e a partilha de vídeos *online* e de forma gratuita;
- **Kinder Site Projects**: simplifica a procura de jogos educativos e canções;
- **MakeBeliefsComix**: incentiva a escrita, leitura e a narração de contos. Com esta ferramenta, os alunos podem criar *comicsonline*;
- **SimplyBox**: a investigação pode ajudar os alunos a aprender mais sobre os temas que estão a estudar. Os professores podem ajudar a pensar “fora da caixa” com esta ferramenta;
- **HotPotato**: permite a construção das suas próprias palavras cruzadas, exercícios de correspondência, respostas curtas de múltipla escolha e frases confusas;
- **Bookr**: os alunos e os professores podem criar o seu próprio livro de fotos com esta divertida ferramenta. Pesquisarem imagens, adicionarem textos e os publicarem;
- **Voki**: permite que os alunos criem avatares, com áudio;
- **Delicious**: site de marcadores sociais onde os alunos podem guardar os favoritos e organizá-los com etiquetas;
- **Tokbox**: uma maneira divertida para que os alunos falem através de vídeo-mail. Também se pode usar para criar apresentações na aula e, inclusive, poder falar ao vivo;
- **Slidestory**: esta ferramenta permite gravar uma narração com o SlideShow. Publica-se na web assegurando que os alunos possam ver;
- **Podcasting Tools**: faculta uma visão geral sobre o processo de fazer um *podcast*;
- **CAST UDL book builder**: permite criar os próprio “livros” interativos para ajudar os alunos a aprender estratégias de leitura e construir a compreensão. Escreve-se o próprio texto, imagens e sugestões;
- **Twitter**: os professores e os alunos comunicam/partilham

mensagens a qualquer instante;

- **GoogleEarth:** permite visualizar as imagens de satélite, mapas, terrenos e edifícios 3D;
- **Wordle:** transforma qualquer texto em uma nuvem de palavras, em seguida, escolhe as palavras mais comuns e as de maior importância, aumentando seu tamanho.

Ainda que algumas destas ferramentas não estejam destinadas originalmente para o seu uso em sala de aula, são passíveis de ser orientadas para uma efetiva aprendizagem tanto para alunos como para professores. Muitos professores “adotam-nas” para os auxiliarem a encontrar maneiras mais fáceis e talvez eficazes para promover a aprendizagem.

Acreditamos que estas ferramentas podem contribuir para a interatividade e a participação, motivar e capacitar os alunos, e criar uma diferença no seu processo de aprendizagem.

Segundo Coutinho e Bettencourt (2007), a filosofia da Web 2.0 prima pela velocidade, imaterialidade da informação, interconexão, interatividade, digitalização, maior interferência nos processos que nos produtos, inovação, instantaneidade, novos códigos e linguagens, a presença em todas as dimensões da vida humana, automação das ações, diversidade de funções, capacidade de publicação e armazenamento, isto é, tem como principal objetivo criar um ambiente social e acessível a todos os utilizadores, um espaço onde cada um seleciona e controla a informação de acordo com as suas necessidades e interesses, em que a facilidade de publicar tem possibilitado a criação de comunidades que se juntam em torno de um interesse ou tema comum o que leva à criação de relações interpessoais que fortalecem o sentido de comunidade.

Na verdade, a Web 2.0 combina novas tecnologias, novas formas de comunicação, novos modelos de interação, possibilitando novas metodologias, estratégias bem como novas práticas.

Os professores devem perseverar na exploração destas potencialidades e enfrentar o desafio para que na sala de aula os alunos sejam investigadores responsáveis que contribuam para a consolidação do conhecimento.

Neste oceano emaranhado de tecnologia, a Web 2.0 traz para a sala de aula uma nova dimensão tecnológica que pode envolver os alunos, num ambiente de aprendizagem mais criativo, interativo e, sobretudo, dinâmico. Passaremos das aulas relativamente estáticas, onde os alunos tinham um papel de observadores e consumidores de conteúdos, para a “era” do som, movimento e imagem, com um crescente envolvimento e participação dos alunos.

Creemos que as ferramentas da Web 2.0 poderão dar frutos, francamente positivos, no processo de ensino e aprendizagem. Para além do fator novidade, interatividade, partilha, entre outros, oferece ainda um conjunto de ferramentas que, de certa forma, procuram facilitar e enriquecer diversas tarefas em contexto de sala de aula.

Ora, novas noções de tempo e de espaço, novos modos de agir, de pensar e de sentir, individualmente ou em grupo, surgem com as tecnologias, influenciando os nossos comportamentos, o modo como acedemos à informação e ao conhecimento e exercendo um fascínio e influência crescentes no desenvolvimento dos nossos alunos.

A escola tem que se adaptar a esta nova realidade, a estes novos espaços de construção do conhecimento emergentes que, gradualmente, têm vindo a promover alterações no papel de professores e alunos, na construção do conhecimento (GOMES; ESCOLA, 2012).

Os professores deverão compreender a chegada deste novo mundo, ajustar-se a um novo estilo docente, oferecer aos alunos ambientes interativos, ultrapassar fronteiras, proporcionar um novo ambiente de aprendizagem e uma aproximação ao ensino mais prático.

O melhor caminho para enfrentar os desafios lançados à escola continua uma incerteza, mas este caminho certamente passa pelo entendimento das diferenças, a aceitação da mudança cada vez mais rápida e capacidade de compreender como as novas tecnologias condicionam a maneira de pensar das novas gerações.

CONCLUSÃO

Novos contornos, outras fronteiras ganham pertinência com as tecnologias postas à disposição da humanidade. As tecnologias mudaram o mundo, tornando-se num dos pilares que o sustenta não porque este último tivesse deixado de ser igual ao que já era, mas porque

as primeiras nos permitiram passar a ver os acontecimentos direto e sem o vínculo da presença. Então:

Independentemente do que nos venham a trazer os avanços tecnológicos, uma coisa é certa, todos temos que nos adaptar a este novo mundo, tal como outrora o Homem se adaptou ao caminho-de-ferro e ao automóvel que, a seu tempo, viera remodelar o espaço social e romper certas culturas (LOPES; ESCOLA, 2007, p.42).

Este é um dado inquestionável e, assim sendo, o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem mudará. Hoje, o professor tem que estar receptivo ao desconhecido e ao novo, para além de ter que estar disposto a procurar e a modificar o que for preciso, já que a tecnologia e a linguagem digital vieram transformar não só a prática docente, como o ensino em geral e a sociedade. O professor face às TIC em geral ou, à Web 2.0, em particular terá que deixar de ser como o coelho branco da *Alice no País das Maravilhas*, sempre atrasado e sempre obrigado a ir mais depressa.

Nesta perspectiva, e por mais paradoxal que tal possa parecer aos tecnófilos, o professor será mais importante do que nunca, pois precisa de se apropriar dessas tecnologias e introduzi-las no contexto da sala de aula, no seu dia a dia, da mesma forma que um professor, um dia, introduziu o primeiro livro numa escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento sem deixar as outras tecnologias de comunicação de lado. Continuaremos a ensinar e a aprender pela palavra, gesto, emoção, afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em janelas que se aprofundam ao nosso olhar, pela simulação e pela web 2.0.

REFERÊNCIAS

ADELL, J. Educación 2.0. In BARBAS, Carme; CAPELLA, Sebastià (coord). **Ordenadores en las aulas**. Grao: Barcelona, 2010. p.19-33.

BERGMANN, C. **Web 2.0 significa usar a inteligência coletiva.** Disponível em: <<http://www.dw-online.eu/dw/article/0,2144,2664038,00.html>>. Acesso em: 05 maio 2013.

COBO, C.; PARDO, H. **Planeta Web 2.0.** Inteligencia colectiva o médios fast food. Flacso:Barcelona: México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic., 2007.

COUTINHO, C. P; BOTTENCOURT JÚNIOR, J.B. Comunicação educacional: do modelo unidireccional para a comunicação multidireccional na sociedade do conhecimento. In: MARTINS, M. Lemos; PINTO, M. (Orgs.). **Comunicação e Cidadania Actas do 5.º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação.** 6 – 8 setembro 2007, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho), p.1858-1879.

ESCOLA, J. A comunicação educativa e os desafios da sociedade do conhecimento. In: RODRIGUÉZ, Cid Fernández, Rodríguez. **La Brecha Digital y sus implicaciones educativas.** Nova Escola Galega, 2007.

FREITAS, J. De onde vimos e para onde vamos: o futuro da internet na escola. In: ALVES, J.; CAMPOS, J.; BRITO, P. (coords). **O Futuro da Internet.** Lisboa: Centro Atlântico, 1999. p.183 -196.

GOMES, A; ESCOLA, J. A fenda tecnológica no 1º ciclo do ensino básico: a metodologia em relação à tecnologia, com vista aos resultados escolares. **Atas do III Congresso Internacional: A fenda digital – TIC Escola e Desenvolvimento Local.** Póvoa de Varzim, 2012. p.259-266. (CDROM).

HINE, C.(org.). **Virtual Methods: Issues in Social Research on the Internet.** Oxford: Berg. 2005.

KENSKI, Vani. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. In: **Revista Brasileira**

de Educação, n.8, p.58-71, maio/ago. Brasília, 1998.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

LOPES, N.; ESCOLA, J. Quadro interativo multimédia e a “Nova” Fenda digital na Aprendizagem no Ensino Básico. **Atas do III Congresso Internacional: A Fenda Digital – TIC Escola e Desenvolvimento Local**. Póvoa de Varzim, 2012. p.170-176. (CDROM).

LOPES, N.; ESCOLA, J. **Técnica, tecnologia e comunicação em Paul Virilio**.(Dissertação de Mestrado). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2012.

MORAN, J. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. In: **Revista Tecnologia Educacional. Brasil**, v.23, n.126, 1995. p.24-26.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Paradigmas da filosofia e teorias educacionais: novas perspectivas a partir do conceito de cultura. In: **Revista Educação e Realidade**, v.31, n.1. jan./jun., 2006. p.23-36.

WOLTON, Dominique. **Sobre la Comunicación**. Una reflexión sobre sus luces y sus sombras. Madrid: Acento Editorial, 1999.

OS DESAFIOS DO CONHECIMENTO NA ERA TECNOLÓGICA

Anabela Fernandes Guedes

INTRODUÇÃO

A incessante vontade de dominar o conhecimento acompanha a trajetória humana. A importância desta vontade pode ser materializada, por exemplo, pela constante procura defendida por Platão em compreender a natureza do conhecimento. Platão dedicou a sua vida a esta tentativa de compreender a essência do saber. Já para a fé hindu, o conhecimento representava uma das três vias de acesso à divindade. No entanto, na História da Humanidade, a presença do conhecimento vai muito além de ideias e crenças. O conhecimento e a necessidade de informação são o que distingue o homem de todos os demais seres. A hegemonia da informação é, ainda hoje, a responsável pelo estado de progresso dos países desenvolvidos. No afirmar de Barreto:

A informação sintoniza o mundo. Como onda ou partícula, participa na evolução e da revolução do homem em direção à sua história. Como elemento organizador, a informação referencia o homem ao seu destino; mesmo antes de seu nascimento, através de sua identidade genética, e durante sua existência pela sua competência em elaborar a informação para estabelecer a sua odisséia individual no

espaço e no tempo. A importância que a informação assumiu na actualidade pós-industrial recoloca para o pensamento questões sobre a sua natureza, seu conceito e os benefícios que pode trazer ao indivíduo e no seu relacionamento com o mundo em que vive (BARRETO, 1994).

Assumimos, então, que a liberdade humana está intimamente ligada à capacidade de obter informação, ou seja, a determinação de fazermos isto ou aquilo supõe que tenhamos a informação necessária para tomarmos esta ou aquela decisão e isso se repercute no nosso livre arbítrio. Diz-se mesmo que “o conhecimento é a moeda do nosso tempo” e é neste contexto de uma aparente necessidade básica ao ser-humano que a informática parece apresentar-se como a melhor solução, pois permite uma maior eficiência e tratamento da informação. O termo “informática” significa, na sua acepção mais inocente, teoria da informação, mas, como bem sabemos, este termo hoje significa muito mais que isso. Este termo incorpora o conjunto de esperanças, mas também de receios que a sociedade tem de enfrentar.

A rápida expansão do uso do computador, especialmente depois do advento da Internet, tem vindo a produzir um profundo impacto em todas as áreas da atividade humana. Agora, que a sociedade se encontra conectada mundialmente, transformou-se radicalmente a maneira de se comunicar, de adquirir informação e produzir conhecimento, bem como de validar os processos de transmissão desse conhecimento/aprendizagem. Com a introdução do multimédia e da microinformática nos sistemas de informação e com o recurso crescente a sistemas de comunicação, importa considerar qual o impacto resultante da utilização combinada destas tecnologias.

Por este motivo, urge dotar a Educação de capacidades para responder aos novos desafios da sociedade, já que é na Educação que reside a importância e toda a potencialidade do desenvolvimento humano e societal. Tomemos como ponto de partida para iniciar esta reflexão acerca da escola de hoje as palavras de Ponte:

Sou dos que pensam que a escola, tal como existe hoje, vai ter de desaparecer mas também que a escola, como instituição, não vai desaparecer. Ou seja, terá de haver mudanças profundas — como de resto tem acontecido ao longo dos tempos — mas não deixará de haver escola (PONTE, 1991).

A escola de hoje, fruto do desenvolvimento acelerado dos processos comunicacionais e de informação, encontra-se numa situação de reposicionamento no que diz respeito às metodologias de ensino/aprendizagem, já que se encontra em transformação constante e é inquestionável o quão influenciada é pelas questões comunicacionais. É-lhe exigido que acompanhe este processo evolutivo societal e que evolua em concordância com ele, de forma a poder dar respostas aos novos desafios emergentes. Tendo como base esta problemática, consideramos de extrema relevância que a escola se preocupe em desenvolver novos paradigmas de ensino-aprendizagem, promovendo uma aproximação às necessidades formativas atuais e ao desenvolvimento de didáticas que tenham em conta o perfil do sujeito que é alvo desse ensino. De resto, é mesmo obrigatório que a escola forme os seus alunos de modo a ver concretizado o ponto 5 do Artigo 2º da Lei de Bases do Sistema Educativo Português que declara que:

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986)

A Escola, enquanto instituição, insere-se no seio de uma sociedade em constante mutação. Esta sociedade, depois de ter sido oral e escrita tornou-se digital. Tal como Terceiro afirma:

A substituição do átomo pelo bit, do físico pelo digital, a um ritmo exponencial, vai converter o homo sapiens em homo digitalis. Na verdade, as últimas décadas colocaram-nos na Sociedade da Informação, com a passagem do átomo ao bit, rumo traçado por Negroponte (1995), e a tendência para transformar o homo sapiens em homo digitalis (TERCEIRO, 1997).

A nossa maneira de estar no mundo e as relações que estabelecemos mudaram significativamente com a revolução digital, uma vez que os avanços tecnológicos influenciam as nossas vidas todos os dias. As tecnologias permitem novas abordagens e potenciam tanto a educação como a área da informação, do conhecimento e até mesmo da estética e das emoções. Como observa Alves:

Nesta sociedade da Informação, todos devem possuir um mínimo de competências para aprender, trabalhar e realizar-se. Trata-se, por isso, de obter as competências básicas tradicionais como a leitura, a escrita e o cálculo, mas também desenvolver competências mais recentes, que têm vindo, progressivamente, a ser mais valorizadas (ALVES, 2006, p.1).

Colocaremos, como Coimbra, uma questão diretamente: “Poderá a escola com os seus currículos, com as suas metodologias ou com as suas práticas ficar à margem da revolução digital?” (COIMBRA, 1998). Validamos, também nós, a resposta da autora que apela à natureza e missão da escola e que por essas duas facetas “não pode alhear-senem hipostasiar-se das realidades e mudanças socioculturais, mas sim acompanhar e ajudar a construir criticamente essa mudança” (COIMBRA, 1998).

Qual será, então, o papel fundamental da escola? Com Ponte, afirmamos que o papel da escola será o de “proporcionar a todos — crianças, jovens, adultos — uma oportunidade de interação social, interação essa que constitui um elemento fundamental da construção

do conhecimento e da definição das identidades”(PONTE, 1991).

Recomendamos, pelo que temos vindo a explicar, que a escola assimile, integre e adapte as Tecnologias da Informação e do Conhecimento no seu quotidiano. No entanto, parece-nos da maior importância também referir que deve haver uma reflexão e ponderação no seu uso e nas intenções do seu uso, já que consideramos que a aplicação das TIC, no processo de ensino-aprendizagem, deve ser sempre encarada como um meio e não como uma finalidade em si mesma. Coimbra resumiu este nosso pensar, afirmando que se trata “do assumir de uma atitude equilibrada e ponderada, consistindo mais numa procura de integração racional, funcional e de construção de uma estratégia de conjunto, do que dogmaticamente, cair na mistificação das tecnologias digitais.” (COIMBRA, 1998). Braga vai ao encontro deste pensamento quando afirma que, se por um lado, a educação mediatizada pelas TIC pode trazer melhorias e transformações para a educação em geral, por outro, ela tem gerado, também, novos problemas e desafios para os professores, requerendo, por isso, ainda, muita reflexão. O mesmo autor sugere que, então, para:

Evitarmos a vã posição apocalíptica e a ingenuidade integrada é necessário aprofundar as reflexões sobre o uso dos meios tecnológicos na educação, esquivando-nos das euforias diante do fascínio e do discurso apologético da técnica; pois esses acabam por distorcer o real significado e os fins educativos a que se propõem projetos dessa natureza (BRAGA, 1999).

Assumindo que a escola tem que caminhar lado a lado com estas mudanças sociais, a pergunta que colocamos a seguir é: como os professores encararão esta realidade? Em relação a esta pergunta, e acreditando nós que já ninguém duvida que as tecnologias vieram para ficar e que estas se assumem como poderosas ferramentas de poder, de saber e de pensar, é importante assumir que para que os professores embarquem na revolução que as TIC poderiam implementar no processo de ensino/aprendizagem (se estruturadas num

projeto curricular efetivo) seria necessário que compreendessem e aceitassem a passagem de um modelo que privilegia a lógica da instrução e transmissão de informação para um modelo pedagógico baseado na prática colaborativa de procura de conhecimento. Esta sociedade não só lança novos desafios aos professores, mas exige também um perfil de professor mais ágil, mais atento e também mais democrático, já que a hierarquização de poderes também se transfigura.

É inquestionável, então, que a escola encontre métodos de formação que passem pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e já desde 1964 que as recomendações da UNESCO vão, neste sentido, tendo sido o encontro de Grunwald, em 1982, um ponto de viragem. Em Portugal, vários acontecimentos deram um contributo essencial para que se operassem, no sistema educativo Português, as mudanças necessárias às exigências da sociedade atual, dos quais destacamos a publicação e debate do Livro Verde para a Sociedade da Informação, em 1997, e a reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, conformados em lei, em janeiro de 2001.

A maior parte dos nossos alunos, nascidos nesta época, são, por isso, altamente marcados pela presença dos computadores no seu dia a dia. Neste sentido, é obrigatório que a escola encontre métodos de ensino eficazes que contemplem o uso das TIC e do computador, em particular, no contexto de ensino/aprendizagem. Realidade que é observada por Terceiro: “Desde os seus humildes começos, faz agora pouco mais de meio século, o computador evolui de tal modo que se aproximou das nossas vidas quotidianas, convertendo-se numa ferramenta de uso progressivamente generalizado”(TERCEIRO, 1997, p.31).

As Tecnologias da Informação, especialmente a Internet, têm exercido uma influência cada vez maior em todos os aspectos da sociedade. Ainda que este seja um desenvolvimento relativamente recente e associado a muita incerteza e até mesmo a alguma especulação, é inquestionável o papel inegavelmente crucial que desempenham na vida quotidiana das pessoas e organizações. A revolução provocada pela Internet significou a transferência de uma parte significativa das atividades do espaço físico para o espaço virtual. Isso

justifica que a Sociedade da Informação, no âmbito de um conjunto de preocupações que atravessam a nossa sociedade, seja alvo de discussão pública, quer pelo conjunto de esforços que se efetuam no sentido de levar a cabo uma política de ações que envolvam o seu desenvolvimento, quer pela consciência das consequências económicas e sociais que implicam. Por isto, este é um assunto recorrente até aos dias de hoje.

Em boa verdade, a mudança tecnológica tem-se sempre verificado no contexto escolar, já que na escola sempre se usaram várias tecnologias no processo ensino/aprendizagem. Com as TIC jamais poderia ser diferente. Indubitavelmente que a evolução das tecnologias se reflete na aprendizagem em geral, especialmente considerando os serviços prestados pela Internet, considerada a mais poderosa fonte de pesquisa e o veículo mais privilegiado de comunicação.

AS TIC

O lugar incontornável que os computadores ocupam no dia a dia das pessoas cria condições adequadas à concretização da *Utopia da Sociedade da Informação e Comunicação* (BRETON, 1994). Na verdade, resultante do incessante avanço das tecnologias da informação e da sua conseqüente convergência com as tecnologias de comunicação e com os *media*, assistimos à grande revolução da Informação, aquela a que chamamos Sociedade da Informação. No afirmar de Luís Magalhães:

A Internet, os computadores, os telefones móveis, e outros desenvolvimentos das tecnologias de informação e comunicação como a fibra óptica e a TV digital, têm transformado profundamente a maneira como as pessoas vivem – como aprendem, trabalham, ocupam os tempos livres e interagem, tanto nas relações pessoais como nas organizações

Graças ao paradigma tecnológico organizado em torno das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), apareceu um novo modelo de desenvolvimento que estabelece uma forma de

organização social em que as fontes fundamentais de produtividade e de poder são a geração, o processamento e a transmissão da informação (CASTELLS, 2007). Esta forma de organização social emergente nos países ocidentais mais ricos designa-se por Sociedade da Informação, enfatizando precisamente aquele que é o seu traço mais característico – o fato da informação se constituir na variável chave da geração e distribuição do poder na sociedade.

Segundo o Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal, esta se refere:

A um modo de desenvolvimento social e económico (sic) em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na atividade económica,(sic) na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais (Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal).

A sociedade da informação corresponde, por conseguinte, a uma sociedade cujo funcionamento:

[...] recorre crescentemente a redes digitais de informação. Esta alteração do domínio da atividade económica (sic) e dos factores (sic) determinantes do bem-estar social é resultante do desenvolvimento das Tecnologias da Informação, do audiovisual e das comunicações, com as suas importantes ramificações e impactos no trabalho, na educação, na ciência, na saúde, no lazer, nos transportes e no ambiente, entre outras (Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal).

A construção da Sociedade da Informação e do Conhecimento é

um pilar para uma sociedade mais participada e mais coesa. A sociedade da informação e do conhecimento contribui, também, para um desenvolvimento harmonioso das competências dos cidadãos e abre oportunidades para apostar na inovação e disseminação de práticas com valor, enquanto elementos motrizes da produtividade e da qualidade, que proporcionam maior competitividade às pessoas, às organizações e às redes nacionais e europeias que buscam a criação de riqueza e bem-estar social. A aposta na sociedade da informação e do conhecimento é fundamental, sendo que as soluções e dispositivos *online* de acesso à informação e ao conhecimento se revelam estratégicas muito positivas para quem pretende incorporar inovação, flexibilidade, rapidez e acessibilidade.

De um modo geral, as TIC desabrocharam novas oportunidades de acesso à aprendizagem e ao conhecimento: permitem a cada um explorar melhor o tempo de que dispõe, permitem “chegar” com mais facilidade (e baixo custo) às comunidades mais isoladas, contribuem para a acessibilidade de serviços de educação - formação a nível local, tornando-os mais próximos dos cidadãos, abrem a possibilidade de contatos, e de trocas entre pessoas, empresas e coletividades geograficamente distantes. Porém, há que identificar e desenvolver as novas competências que as TIC e a sociedade do conhecimento exigem. Umhas são claramente novas, como as competências em tecnologias da informação e em gerirem vastos fluxos de informação, outras estão a assumir uma importância crescente como as línguas estrangeiras e as competências sociais. A capacidade de assumir riscos, de aprender a aprender, de adaptação à mudança são competências pessoais e sociais que respondem à necessidade de comportamentos mais autônomos, de aprender rapidamente e de responder a novas situações e desafios colocados pela sociedade da informação e do conhecimento.

Tal como Ponte, também a nós cabe perguntar: o que trazem as TIC de interessante para o processo educativo? Ponte mostra-nos a sua perspectiva:

Na minha perspectiva, estas tecnologias constituem tanto um meio fundamental de acesso à informação

(Internet, bases de dados) como um instrumento de transformação da informação e de produção de nova informação (seja ela expressa através de texto, imagem, som, dados, modelos matemáticos ou documentos multimédia e hipermédia). Mas as TIC constituem ainda um meio de comunicação a distância e uma ferramenta para o trabalho colaborativo (permitindo o envio de mensagens, documentos, vídeos e software entre quaisquer dois pontos do globo). Em vez de dispensarem a interação social entre os seres humanos, estas tecnologias possibilitam o desenvolvimento de novas formas de interação, potenciando desse modo a construção de novas identidades pessoais (PONTE, 1991).

O mesmo autor vai mais além, afirmando que:

As TIC constituem, assim, uma linguagem de comunicação e um instrumento de trabalho essencial do mundo de hoje que é necessário conhecer e dominar. Mas representam também um suporte do desenvolvimento humano em numerosas dimensões, nomeadamente de ordem pessoal, social, cultural, lúdica, cívica e profissional (PONTE, 1991).

E alerta: “São também, convém sublinhá-lo, tecnologias versáteis e poderosas, que se prestam aos mais variados fins e que, por isso mesmo, requerem uma atitude crítica por parte dos seus utilizadores” (PONTE, 1991).

Na nossa visão, o uso das tecnologias deverá assentar numa perspectiva construtivista enquanto perspectiva de aprendizagem privilegiada, quer do ponto de vista ideológico, quer em termos pedagógicos. O construtivismo é uma teoria de ensino que enfatiza o profissionalismo e a autonomia do professor, considerando o professor como um construtor de currículo, aqui encarado numa perspectiva de currículo aberto, com foco humanista, centrado no

aluno e orientado para o processo; uma perspectiva de formação de professores baseada na observação, na ação e na reflexão, etc.; uma teoria da “inovação baseada nas tecnologias”, que atende às características de legitimidade em função do currículo formal e do currículo prescrito, ao nível de confiança e poder de decisão dos professores, à competência propriamente dita no uso das TIC na prática de sala de aula, à autonomia dos alunos e dos professores, ao isomorfismo na formação de professores como estratégia central para se aprender a trabalhar com as TIC em sala de aula (PERALTA; COSTA, 2007).

Na esteira do construtivismo, defendemos que, nas escolas, as tecnologias devem ser encaradas “*as partners and not as teachers*”, isto porque, como também concordamos, os alunos não aprendem a partir da tecnologia, mas sim, como defendemos, com a tecnologia. Na verdade, os alunos aprendem porque pensam e, enquanto ferramentas, as tecnologias podem envolver e apoiar o pensamento quando os alunos aprendem com a tecnologia. Assim, duas questões surgem imediatamente: Como é que os alunos aprendem com a tecnologia e como as tecnologias se tornam parceiras intelectuais dos alunos? Para responder a estas questões assumimos os pressupostos propostos em *Learning to solve problems with technology*:

- Technology is more than hardware. Technology consists also of the designs and environments that engage learners. Technology can also consist of any reliable technique for method engaging learning, such as cognitive learning strategies and critical thinking skills.
- Learning technologies can be any environment or definable set of activities that engage learners in active, constructive, intentional, authentic, and cooperative learning.
- Technologies are not conveyors or communicators of meaning, not should they prescribe and control all learner interactions.
- Technologies support learning when they fulfil a learning need - when interactions with technologies

are learner-initiated and learner-controlled, and when interactions with technologies are conceptually and intellectually engaging.

- Technologies should function as intellectual tool kits that enable learners to build more meaningful personal interpretations and representations of the world. These tool kits must support the intellectual functions that are required by a course of study.
- Learners and technologies should be intellectual partners, where the cognitive responsibility for performing is distributed by the part of the partnership that performs it the best (JONASSEN; HOWLAND; MOORE; MARRA, 2003).

Parece-nos, no mínimo, estranho, que com novos recursos tão poderosos, como é o caso do computador, que em si mesmos poderiam constituir um fator de mudança substancial na forma de aprender, continue-se na escola a fazer o mesmo tipo de trabalho que se fazia antes desses recursos existirem, visando ao mesmo tipo de objetivos e sem que ocorra qualquer tipo de evolução (PAPERT, 1997). O que se verifica ainda no contexto de ensino atual é o mesmo que tradicionalmente acontecia, reduzindo-se à tecnologia o papel, ainda na maior parte dos casos, de fornecer a informação previamente selecionada e organizada, como se de um professor se tratasse, e em que o papel do aluno se limita também a receber e a assimilar essa mesma informação (JONASSEN, PECK; WILSON, 1999)(JONASSEN; HOWLAND; MOORE; MARRA, 2003).

Uma das propostas que mais se enquadra nesta perspectiva é a que alguns autores apelidam de “ferramentas cognitivas” (*Mindtools*) e que, numa perspectiva construtivista da aprendizagem, Jonassen designa, então, por “aprender com tecnologias” (JONASSEN; PECK; WILSON, 1999; JONASSEN; MOORE; MARRA, 2003).

Fazendo um resumo da perspectiva deste autor, as ferramentas cognitivas podem ser todas as tecnologias que facilitam o pensamento crítico, que permitem uma aprendizagem significativa e que envolvem ativamente os alunos na construção do conhecimento e não

na reprodução; na conversação e não na recepção; na articulação e não na repetição; na colaboração e não competição; na reflexão e não na prescrição. Com Costa, acreditamos que a classificação proposta por este autor possui a vantagem, relativamente a outras tipologias mais clássicas, de nos auxiliar na compreensão não só dos diferentes tipos de utilização em função da forma de encarar a aprendizagem, como também do tipo de trabalho que com elas pode ser efectivamente feito, bem como as formas apropriadas de preparar os professores (COSTA, 2004).

ESCOLA E SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Como acabamos de constatar, vivemos agora numa sociedade que predominantemente se mune do recurso às tecnologias de informação e comunicação para trocar informações em formato digital, cuja interação entre indivíduos é suportada com recurso a práticas e métodos em construção permanente. Esta é uma sociedade baseada em “conhecimentos e nos esforços para converter a informação em conhecimento” (CHAPARRO, 1994). É também uma sociedade que passa pelas redes e fluxos, caracterizada por um padrão puramente cultural de organização e de interação sociais e na qual a informação é um ingrediente chave e o fluir constitui um fio básico - a “sociedade dos fluxos” (CASTELLS, 1996) que representa uma nova era da experiência humana, um “novo estádio no qual a Cultura se remete à Cultura, tendo substituído a Natureza até ao ponto em que a Natureza está a ser artificialmente reconstruída (conservada) como uma forma cultural” (CASTELLS, 1996).

A Sociedade da Informação é atualmente uma questão central e com impacte no nosso desempenho individual e coletivo. O digital impõe uma forma diferente de pensar o mesmo de sempre. Ensinar e aprender são agora associados com outras fronteiras que estendem os limites físicos para novas fronteiras digitais, sendo que o perfil de quem aprende e como se faz está agora associado com um relacionamento mais comprometido com o virtual, mas também com o real (GOUVEIA; GAIO, 2004).

O repto consiste em compreender a chegada do tempo de

tecnologias que dão oportunidade de redesenhar as fronteiras de uma escola aberta aos contextos sociais e culturais, à diversidade dos alunos, aos seus conhecimentos, experimentações e interesses. Para isso, a educação precisa de rever aspectos basilares dos seus fundamentos teórico-metodológicos. A presença do virtual redefine as hierarquias de acesso à informação e a navegação abre caminho para aprendizagens cooperativas, formando uma inteligência coletiva que se constrói e reconstrói através do diálogo dos saberes. Tomando como base as palavras de Moran, o maior desafio que se impõe às escolas será o de caminhar “para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser-humano. Para isso, precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, emocional, ético e tecnológico”(MORAN, 2000, p.15).

Apesar das TIC não terem sido concebidas para a educação, não terem surgido naturalmente nos sistemas de ensino, nem de terem sido exigidas pela comunidade docente, apesar de sua introdução ter que ser feita de “fora para dentro”, a verdade é que é urgente que a escola perceba as vantagens pedagógicas do seu uso e consiga incutir nos alunos uma formação baseada nos proveitos que delas podem advir. Só desta maneira, a escola estará a ensinar para a sociedade que os alunos vivem, enfim, para a única sociedade que a maior parte deles conhece e, definitivamente, para a sociedade que eles farão parte enquanto cidadãos.

É num contexto de extrema facilidade de acesso à informação que vivemos e, se por um lado, ele nos parece imediatamente vantajoso, por outro, sabemos que pode ser causador de muitos perigos, como espelha a famosa frase de Michael Foucault: “longe de mim dizer que tudo é mau; apenas digo que tudo é perigoso”. A verdade é que todo este processo é mais do que nunca irreversível e caberá à sociedade e, em particular, às escolas, avançar nesse caminho de mudança. Enquanto espaço privilegiado para a formação de pessoas, a escola não poderá jamais parar no tempo e ficar refém de velhos paradigmas, sendo necessário que esta escola se adapte a estas novas circunstâncias e atenuar o abismo que existe entre a escola e o mundo fora da escola. Parte do segredo consistirá em trazer e integrar

efetivamente as tecnologias informáticas, consideradas como novos sistemas para tratar e representar a informação, ancorados nos sistemas convencionais, que vão modificar o modo como as crianças estão habituadas a aprender e também amplificar o seu desenvolvimento cognitivo (SANTOS, s.d.). A solução não é mais continuar a insistir no pensamento fragmentado, reduzido e desligado do contexto que vigorou nas escolas até então.

Até agora, a escola ensinou-nos a separar os saberes, a isolar os conhecimentos, procurando a explicação do todo por meio da constituição das partes, dificultando a sua contextualização com a realidade (MORIN, 2002). Há que reformar o pensamento, como sugere Morin, porque o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes pelo que “a educação contemporânea deve integrar e articular os diversos saberes, contextualizando-os, para que adquiram sentido para o educando”. (MORIN, 2002). Para isso, a escola terá que religar o conhecimento.

A escola, como sugere Carneiro, terá que agir principalmente em duas vertentes: “educar para a Sociedade da Informação, na dupla vertente da literacia inicial de jovens e da atualização/reciclagem de adultos” e na necessidade urgente “de repensar o modelo pedagógico em aplicação nas nossas escolas à luz dos novos e diferentes modos de aprender” (CARNEIRO, 2003).

OS PROFESSORES DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

As mutações socioeconômicas e culturais ocorridas no final do século repercutem-se, agora, ao nível do trabalho (com o surgimento, inclusive, de novas profissões) exigindo-se, com isso, novas competências. A par disto, há ainda uma necessidade permanente de educação, formação ou atualização para uma melhor flexibilização e adaptação ao mundo no trabalho. Por isto, exige-se à escola que não atue à margem do que apontamos anteriormente, não podendo ainda descurar as mudanças que se verificam no estilo de vida do aluno atual que vão repercutir nas formas de interação pessoal, mas também na maneira como distingue entre o tempo de formação, de trabalho e de lazer. Acresce que a escola tem que colocar a sua tônica na

educação permanente e optar por estratégias de aprendizagem que incluam o desenvolvimento de competências como a criatividade, o trabalho em equipe, a comunicação e a solidariedade, de maneira a que se eduque e forme para que o aluno seja capaz de enfrentar a mudança e a inovação e consiga, na escola, que lhe seja inculcada a capacidade e o desejo de busca permanente.

Nas escolas, verifica-se ainda um predomínio da componente “académica”, compartimentada, hierarquizada, abstrata, teórica e dedutiva (FORMOSINHO, 1992), com um currículo planeado central e uniformemente para todos. Estas características arrastam consigo uma pedagogia uniforme e a relação pedagógica assenta, essencialmente, na autoridade e figura do professor que garante a verdade e possui, por vezes, um conhecimento pouco dinâmico. Enfim, um ensino teórico e unidirecional foi o que vigorou nas escolas até hoje.

Como também já constatamos antes, a escola de hoje assume um papel único e primordial de integração de saber, uma vez que tem que atuar em várias frentes: por um lado, diminuir e combater a exclusão dos alunos da Sociedade da Informação; por outro, concretizar a troca de saberes e a interação social.

Ora, para conseguir tais feitos, é necessário que o professor tenha noção do novo papel que lhe vai ser conferido, das novas responsabilidades que terá que enfrentar e, sobretudo, do novo estatuto de aluno que irá receber. É necessário que logo à partida reconheça que as TIC podem proporcionar um espaço de profunda renovação. Por isso, é essencial uma mudança qualitativa nos processos de ensino e aprendizagem, com repercussões nos níveis organizativos, de conteúdo, metodológico e na aprendizagem. Relativamente à postura dos professores perante as tecnologias da informação, Ponte apresenta uma posição bastante realista:

Alguns olham-nas com desconfiança, procurando adiar o mais possível o momento do encontro indesejado. Outros assumem-se como utilizadores na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as usar na sua prática profissional. Outros, ainda, procuram integrá-las no seu processo de ensino usual,

sem contudo alterar de modo significativo as suas práticas. Uma maioria entusiasta procura desbravar caminho, explorando constantemente novas possibilidades, mas defronta-se com muitas perplexidades (PONTE; SERRAZINA, 1998).

É importante consciencializarmo-nos da já muita reflexão feita pelos professores, no que diz respeito às possibilidades de trabalho, consulta e comunicação que os computadores e as tecnologias a ele associadas acarretam e através desta reflexão conseguirmos verificar até que ponto se certifica algum descompasso entre o tipo de acesso ao conhecimento que o aluno adquire fora da escola e o conhecimento que o professor transmite na sala de aula.

Tal como nos refere Matos, com o conhecimento adquirido fora da escola, geralmente rico em interações práticas e recursos multimédia, o aluno vivencia as situações, relaciona-as e naturalmente transforma-as em aprendizagens significativas (MATOS, 2006). É bem óbvio que o nosso tempo está muito mais próximo deste paradigma do que daquele em que assenta a tradicional metodologia de ensino/aprendizagem vigente nas nossas escolas. Como nos sugere o mesmo autor, com o acesso generalizado à Internet na década de noventa, a quantidade de informação aumentou exponencialmente, de tal maneira, que agora o importante não é tanto encontrar informação sobre um determinado tema, mas antes estar munido das metodologias e ter uma noção clara do que se pretende fazer com essa mesma informação (MATOS, 2006).

O segredo não pode estar doravante na memorização, mas antes na forma como essa informação é tratada, ou seja, o “aprender a aprender” e, sobretudo, estar preparado para aprender ao longo de toda a vida. Vivemos num mundo onde a complexidade dos fenómenos gera a necessidade de colocar o aprendente na posição de criador de conhecimentos, sendo para isso necessário dotá-lo da capacidade de saber pensar, ter sentido crítico e ser criativo, mais do que apreender conceitos avulsos que não são utilizáveis do ponto de vista da resolução de problemas concretos que se lhe colocarem. Neste sentido precisamos também de um novo papel para o professor,

um professor que seja reflexivo, estratégico e investigador, sem, contudo, deixar de ter um papel fulcral e essencial no aconselhamento e acompanhamento, ou seja, na formação do aluno. (MATOS, 2006).

É ainda essencial que o professor, sobretudo, entenda claramente que numa sociedade democrática a educação deve estar a serviço de todas as pessoas, não com o objetivo de se tornarem universitários, mas com o objetivo de que sejam pessoas capazes de dar respostas aos problemas com que se vão debater ao longo da vida (ZABALA, 1999).

Nesta nova conjuntura, o professor deixa de ser o orador que todos nos habituamos, para passar a ser o mediador, já que a tónica se coloca na conquista do conhecimento e da sabedoria, com base no trabalho de equipe ou na cooperação e uma vez que a aprendizagem implica, cada vez mais, a mediação dos recursos tecnológicos. Neste sentido, o professor assume-se mais como orientador da aprendizagem, como guia e conselheiro no acesso e seleção da informação, bem como de decisor das estratégias plausíveis a serem pontualmente desencadeadas ou, mesmo, como coaprendiz (LEITE, 1995), assistindo-se, assim, a uma flexibilidade nas suas acuações, quer face ao novo contexto escolar e ao da sociedade em geral, quer às necessidades dos alunos, sem nunca deixar de estar atento à inovação e à reinvenção da mudança.

Face ao anteriormente dito, facilmente se depreende que as tarefas do professor, longe de se enfraquecerem com os atuais contextos tecnológicos e comunicacionais são, pelo contrário, ampliadas e fortalecidas. Diante do impetuoso aumento da informação e face a novos modos da sua disseminação e difusão, terá que existir quem ensine os alunos a avaliarem e a gerirem, na prática, a informação que obtêm, que os oriente, aconselhe e ajude no rumo a seguir ou nas opções a tomar no turbilhão de dados digitais. Impõe-se, ainda, a presença de alguém consciencializado da distinção entre informação e conhecimento, que acompanhe o aluno na aquisição e na construção do conhecimento e de competências ou que o ajude na estruturação da sua mundividência. E também quem, ao mesmo tempo e de modo imprescindível, incentive e promova a edificação de atitudes e de valores.

Com isto, paralelamente às funções tradicionais que serão mantidas, o papel do professor ampliar-se-á noutras vertentes e dimensões. As tecnologias, as “auto-estradas da informação, não irão substituir nem desvalorizar nenhum talento educacional humano, necessário para os desafios do futuro”. Ao revés, estas fortalecerão a “importância central no papel futuro dos professores” (GATES, 1995).

NOTA FINAL

Com o olhar panorâmico que este artigo nos proporcionou, procuramos traçar a pluralidade e a dimensão dos desafios sobre os quais a Sociedade da Informação e as Tecnologias nos convidam a refletir. Esta reflexão começa com o assumir da sociedade diferente em que agora vivemos, alertando-nos para a evidente mudança de paradigma que nos obriga a repensar o modo como vivemos e, consequentemente, como ensinamos. Em 2007, na conferência denominada *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, realizada em Lisboa, no quadro das iniciativas da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, várias comunicações refletiram acerca das temáticas que neste trabalho foram, também, alvo de reflexão. Das várias reflexões, retiramos as palavras da Senhora Ministra da Educação de então que, no ponto “Uma Europa mais competitiva e mais inclusiva” refere que:

Não haverá uma ‘sociedade do conhecimento’, inclusiva, coesa e dinâmica sem uma economia do conhecimento’ capaz de responder aos desafios presentes e futuros da competitividade e da inovação. E não haverá ‘economia do conhecimento’ sem sistemas educativos capazes de dotar os jovens de conhecimentos, saberes e competências que os capacitem, enquanto adultos, para responder, colectiva e individualmente, aos desafios laborais, políticos e culturais (informação verbal).

Para que as escolas respondam aos desafios lançados, avança (no

ponto quatro da sua intervenção) com “Mudanças concretas nas escolas e correspondentes mudanças nas práticas, nas competências e no perfil de formação dos professores”, dizendo que:

Consensual em todos os relatórios sobre os países da Europa, é também a percepção de que os desafios da mudança requerem alterações nas práticas, nas competências e no perfil de formação dos professores, bem como no modo como a escola se organiza e se relaciona com o meio em que se inscreve. Em primeiro lugar, mudanças de cariz técnico-pedagógico, exigindo a introdução de novas matérias nos currículos, em especial nos domínios das tecnologias da informação e das línguas, o prosseguimento da formação ao longo da vida e maior atenção à investigação científica na formação inicial e contínua dos professores (informação verbal).

Parece-nos mais que repetitivo estar sempre a mencionar a importância do domínio das TIC, uma vez que seríamos apenas mais uma pessoa no universo dos milhares que todos os dias aludem a isso. Também consideramos que a reflexão em torno das TIC exige contornos diferentes, apelando, como Roberto Carneiro, à sua humanização.

A humanização das TICs, o seu desenvolvimento com garantias de equidade, assim como o seu controlo democrático, dependem em primeira-mão da educação. Por isso, os professores são convocados a liderar esse processo de transformação social, ao invés de se submeterem passivamente aos seus efeitos e consequências(CARNEIRO, 2001).

Como sugere este autor, terão que ser os professores que conduzam este processo de transformação social e, com isso, exige-se que saibam utilizar de forma refletida as tecnologias adaptadas aos

conteúdos que pretendem lecionar, estando conscientes das implicações sociais e éticas das TIC. Para tal, é essencial que encarem este desafio como uma “necessidade incontornável e não como uma fatalidade” (PONTE; SERRAZINA, 1998). António Nóvoa, no artigo *O regresso dos Professores*, defende que:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (NÓVOA, 2008).

Para que tal aconteça, voltemos às palavras de Ponte, quando reteria que não pode nunca este desafio ser encarado como uma fatalidade. Para estarem à altura dos reptos anunciados em Nóvoa, os “elementos insubstituíveis”, como são os professores apelidados pelo autor, têm que ter vontade de mudar. Não poderá resumir-se esta mudança ao domínio da máquina, nem tão pouco ao conhecimento das suas potencialidades, já que estes são requisitos que estão na base do processo de mudança, podendo, no fundo, serem considerados os mais fáceis de conseguir. Conforme menciona Ponte, “o simples domínio de uma técnica por uma dada pessoa não garante que ela a use com naturalidade, desembaraço e espírito crítico. Quantas pessoas, depois de fazerem um curso de iniciação, nunca mais voltam a sentar-se à frente do computador?” (PONTE; SERRAZINA, 1998).

REFERÊNCIAS

ALVES, J. **As tecnologias de informação e comunicação no ensino-aprendizagem do inglês: potencialidades, práticas e constrangimentos.** - Tese de Mestrado. (2006). Disponível em: <<http://dited.bn.pt/31620/2607/3173.pdf>>. Acesso em: 26 Ago. 2011.

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

4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARRETO, A. A questão da Informação. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v.8, n.4. 1994. Disponível em: <<http://www.e-iasi.org/cinfor/quest/quest.htm>>. Acesso em: 31 ago. 2011.

BRAGA, J. **Meios de Comunicação e linguagens**: a questão educacional e a interatividade. Brasília: Linhas Críticas, 1999.

BRETON, P. **A Utopia da Comunicação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

CARNEIRO, R. **Fundamentos da educação e da aprendizagem**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2003.

CARNEIRO, R. **Fundamentos de educação e aprendizagem**. 21 Ensaios para o Século 21. 2.ed. Editora Manuel Leitão, 2001.

CASTELLS, M. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: M. C. Al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1996.

CASTELLS, M. **A galáxia internet**. Reflexões sobre internet, negócios e sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CASTELLS, M. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. **A Sociedade em Rede**, v.1. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

CHAPARRO, F. O. **Apuntes de la Sociedad Interactiva**. Madrid: Fundesco, 1994.

COIMBRA, M. **A (in)evitável educação digital**: um olhar sobre a utilização da internet no ensino. - Tese de Mestrado. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/assumpta/tese.htm>>. Acesso em: 28 ago.2011.

COSTA, F. **O que justifica o fraco uso dos computadores na escola?** Polifonia, Lisboa: Edições Colibri, 2004. n.7, p.19-32.

FORMOSINHO, J. O dilema organizacional da escola de massas. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, 1992.

GATES, B. **Rumo ao futuro**. McGraw-Hill, 1995.

GOUVEIA, L.; GAIO, S. **Sociedade da Informação: balanço e implicações**. Edições Universidade Fernando Pessoa, 2004.

JONASSEN, D.; HOWLAND, J.; MOORE, J.; MARRA, R. **Learning to Solve Problems with Technology: A Constructivist Perspective**. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, 2003.

JONASSEN, D.; PECK, K.; WILSON, B. **Learning with technology: a constructivist perspective**. Columbus, OH: Merrill - Prentice Hall, 1999.

LEITE, E. **O professor aprendiz: criar o futuro**. Programa Europeu Petra II, Acção II: Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário, 1995.

LIVRO VERDE PARA A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO EM PORTUGAL. (n.d.). Disponível em: <<http://www2.ufp.pt/~lmbg/formacao/lvfinal.pdf>>.

MATOS. **Trajectórias interdisciplinares**. Uma aplicação multimédia sobre o Alto Douro. 2006. Disponível em: <<http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/josematos/apresentacao/index.htm>>. Acesso em: 29 jul. 2011.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MORIN, E. **Reformar o pensamento, a cabeça bem feita**. Lisboa:

Instituto Piaget, 2002.

NEGROPONTE, N. **Ser digital**. Lisboa: Editorial Caminho, 1996.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-geral dos Recursos Humanos da Educação, 2008.

PAPERT, S. **A família em rede**. Lisboa: Relógio de Água, 1997.

PERALTA, H.; COSTA, F. Competência e confiança dos professores no uso das TICs. Síntese de um estudo internacional. **Revista de Ciência da Educação**, n.03, p.77-86. 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT06.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2011.

PONTE, J. **O computador como ferramenta**: o que diz a investigação. Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas. Porto: Editora SPCE, 1991.

PONTE, J.; SERRAZINA, L. **As novas tecnologias na formação inicial de professores departamento de avaliação prospectiva e planeamento**. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

SANTOS, M. **Um olhar sobre o conceito de comunidades de prática**. [s/l;s/d].

TERCEIRO, J. B. **Socied@de de Digit@l - Do homo sapiens ao homo digitalis**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

UMIC. **A sociedade da Informação em Portugal 2010**. Disponível em:<http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes2/A_SI_em_PT_doc_trabalho_Maio_2010.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2011.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. São Paulo: Artmed, 1999.

A SUPERVISÃO EDUCATIVA NO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E AS TICS COMO PONTES ENTRE GERAÇÕES

Daniela Gonçalves

INTRODUÇÃO

O objeto desta investigação situa-se no quadro da construção do conhecimento através da integração da ação pedagógica; partindo da prática educativa, através de um olhar supervisivo mais atento e perscrutador e compreendendo um quadro teórico, surge a oportunidade de experimentar uma construção sistémica – ação pedagógica sistémica, envolvendo todos os participantes da comunidade educativa.

Nesta perspectiva, este trabalho significa “aprender a pôr ordem nas próprias ideias” (ECO, 2002, p.32), procurando possíveis respostas para algumas das inquietudes que a prática educacional coloca. Neste caso, procura-se, essencialmente, entender como é que a ação pedagógica sistémica e colaborativa entre gerações, utilizando as TICs, pode promover e sustentar o desenvolvimento de uma nova realidade educativa. Como refere o mesmo autor, nesta procura de respostas, “há uma satisfação de charadista em encontrar, depois de se ter refletido muito” (2002, p.233), não tanto “a solução de um problema que parecia insolúvel”, mas mais a possibilidade, entre outras, de uma solução viável e promissora para as múltiplas inquietações que o exercício profissional pressupõe.

Foi nesse sentido que surgiu a oportunidade de realizar um

estudo de caso, experimentando e refletindo acerca de uma nova ação supervisiva, no âmbito da formação inicial de professores, que possa promover o trabalho colaborativo com a comunidade e outros profissionais, a partir da perspectiva de um contexto sistêmico. Acreditando que a orientação humanista e crítica proporciona experiências pessoais significativas e, de forma mais complexa e abrangente, cobre a rede de interações que o fenômeno educativo subentende, o contexto sistêmico está de acordo com esta orientação – interfere de forma gratificante no desenvolvimento de todos.

Assim, gostaríamos de destacar as duas ideias que nortearam este estudo:

1. O reconhecimento da importância do espaço e tempo escolares como momentos de encontro entre gerações, refletindo uma cultura organizacional que enquadre e oriente todos os intervenientes, no âmbito de uma ação pedagógica concertada - cada elemento conhece o seu papel e participa na consecução dos objetivos definidos previamente por todos;
2. Os modelos teóricos e os instrumentos de trabalho que a Supervisão Educativa dispõe, bem como as TICs permitem uma ação pedagógica que pode contribuir para a qualidade das práticas educativas.

Tomando como referencial a melhoria da qualidade do sistema educativo, sustentada pela Supervisão Educativa e associada à construção da personalidade e profissionalidade (SÁ-CHAVES, 2002), serão apresentadas algumas inquietudes que estão associadas a uma orientação reflexiva que supõe um posicionamento crítico face à temática escolhida, a saber: Como possibilitar um encontro significativo de gerações? Que implicações terá a Supervisão Educativa neste programa de ação? Que desafios são colocados à escola e aos seus intervenientes? De que forma a utilização das TICs pode facilitar a transferência de conhecimentos entre gerações? O que é que queremos da escola? Como transgredir convenções e rotinas e, ao mesmo tempo, funcionar dentro do sistema?

Neste contexto, delinearão-se os seguintes objetivos:

- a. Aferir a exequibilidade pedagógica da implementação de um espaço integrador e de reflexão, apoiado nas competências de

- um Supervisor;
- b. Verificar a potencialidade das TICs e das práticas reflexivas na transversalidade e sustentabilidade dos processos de aprendizagem;
 - c. Fomentar a consciência intergeracional, proporcionando espaços e tempos de encontro;
 - d. Procurar que os tempos livre e escolar adquiram um novo sentido para todos os participantes;
 - e. Potenciar um projeto colaborativo entre vários profissionais;
 - f. Aceder, a partir de uma (re)leitura da realidade, e enquanto pretexto de reflexão e de questionamento, a uma (re)organização da ação colaborativa que nos conduzam a uma melhor compreensão da comunidade educativa como um todo.

Focando-se na prática letiva, este estudo reveste-se de características essencialmente descritivas e a proposta apresentada visa contribuir para um novo olhar sobre a realidade educacional do 1º Ciclo do Ensino Básico num estabelecimento de Ensino Público e, sobretudo, potenciar a partilha de experiências entre crianças, futuras professoras, outros profissionais e família.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi concretizado numa Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Público – EB1 S. Miguel de Nevogilde – e contou com a participação da família, essencialmente os avós, dos alunos de um 4º ano de escolaridade. Relativamente ao modelo de atuação, o percurso resulta da ação de um grupo de trabalho (supervisora, futuras professoras e supervisora cooperante), da cooperação institucional (Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e EB1 S. Miguel de Nevogilde) e de um plano de atividades - desenhado a partir do diagnóstico de necessidades - edificado numa metodologia de natureza mista (BRAUD; ANDERSON, 1998; CRESWELL, 2002), ativa e participativa (TRILLA, 1997). Especificamente, arquitetamos um projeto de intervenção com a finalidade de modificar e melhorar a forma de pensar e representar os encontros intergeracionais, bem como o papel dos avós no processo educativo das crianças.

O grupo de pessoas participante foi de cerca de cinquenta pessoas

de ambos os sexos e cujas idades variam entre os oito e aos noventa anos. O grupo *Júnior* contava com 21 crianças a frequentarem o 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico. Quanto ao grupo de seniores, trata-se de um grupo de avós e a média de idades era de setenta e cinco anos. Os restantes elementos participantes são pessoas adultas do sexo feminino e, em termos de grupo etário, têm entre os vinte e um anos e cinquenta e cinco anos.

Em termos de procedimentos, a recolha de dados foi realizada durante todo o período de desenvolvimento do Projeto, *Construindo Pontes entre Gerações*, e durou cerca de um ano.

1º MOMENTO - FASE DIAGNÓSTICA

Num primeiro momento, recolheu-se a “sensibilidade” das crianças, através de um inquérito por questionário, no sentido de apurar os seus interesses relativamente à escola e à participação da família, essencialmente os avós, na escola; também, por inquérito por questionário, recolheu-se a opinião dos encarregados de educação sobre a participação da família nas atividades letivas, nomeadamente, na sua colaboração num projeto intergeracional, visando divulgar às gerações mais novas o património cultural imaterial.

Desta forma, podemos considerar alguns aspetos nesta fase diagnóstica, tendo em conta as respostas dos inquiridos (crianças e encarregados de educação).

A partir do inquérito por questionário realizado às vinte e uma crianças do 4º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os nove e dez anos, no início do Projeto, podemos afirmar o seu gosto de estudar na EB1 de S. Miguel de Nevogilde, porque a resposta afirmativa foi unânime. O mesmo aconteceu sobre o gosto de estudar naquela turma. No que toca à classificação da relação com os colegas, de uma forma geral é excelente (48%) ou muito boa (43%), apesar de dois alunos (10%) considerarem apenas boa; quanto à relação com a professora, três crianças consideram muito boa e o restante excelente.

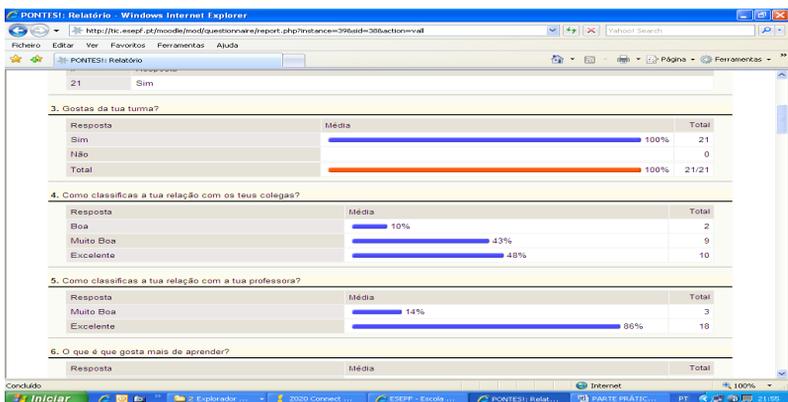


Gráfico 1 – Classificação da relação com os colegas e com a professora

Fonte: Arquivo da autora.

Em relação às áreas do conhecimento que se manifestam mais apelativas ao estudo, é curioso notar que a Matemática é a área do saber com mais respostas (43%), seguida da Língua Portuguesa (38%); só uma criança elege o Inglês e outra as TICs, como podemos observar no gráfico seguinte:

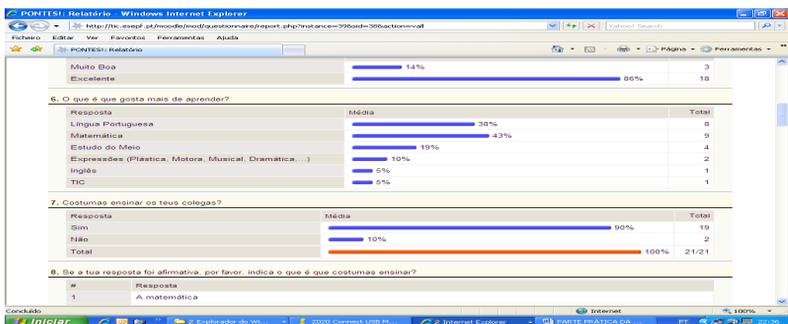


Gráfico 2 – Área do conhecimento preferida

Fonte: Arquivo da autora.

Em relação à questão, “Costumas ensinar os teus colegas?”, só 2 crianças responderam negativamente, como se representa no gráfico seguinte:

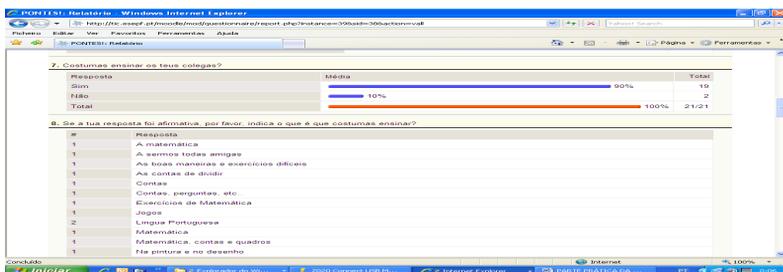


Gráfico 3 – Ensino entre pares

Fonte: Arquivo da autora.

Em relação àquilo que costumam ensinar, referem variadíssimas respostas, tais como: *a sermos boas amigas, as boas maneiras e exercícios difíceis, jogos, erros que estão nas frases, contas, pintar*, entre outras. Das vinte e uma crianças inquiridas, só duas é que consideram que só aprendem na escola, enquanto as restantes (90%) consideram que há outros momentos de aprendizagem. É curioso que todas, habitualmente, contam à família o que aprendem e quando se questiona sobre a sua capacidade de ensinar “coisas novas” à família, todas respondem afirmativamente.

De acordo com o gráfico seguinte, o estudo acompanhado em casa é, de acordo com as respostas obtidas, em grande maioria, da responsabilidade da mãe (76%), não esquecendo o contributo do pai (52%), dos avós (20%) e dos irmãos (10%).

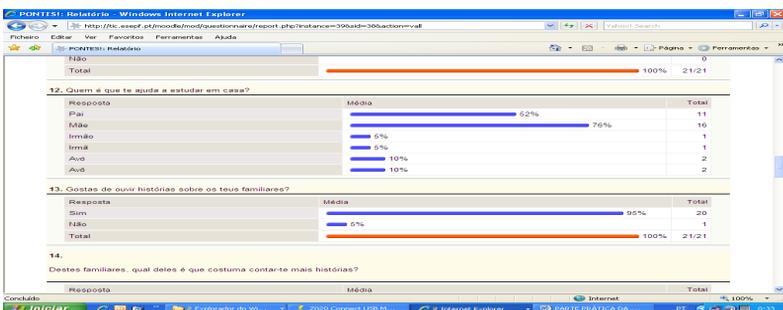


Gráfico 4 – Acompanhamento familiar do estudo

Fonte: Arquivo da autora.

Na tentativa de compreender o interesse das crianças em relação a contatos mais frequentes com pessoas mais velhas, optamos por questioná-las sobre o seu interesse em escutar histórias relacionadas com a sua família. Como se pode constatar no gráfico, há apenas uma criança que não gosta de ouvir histórias “deste tipo”, acresce ainda o fato que tanto o pai como a avó são as figuras que mais contam histórias às crianças (38%), logo seguidos da mãe (33%) e do avô (24%).

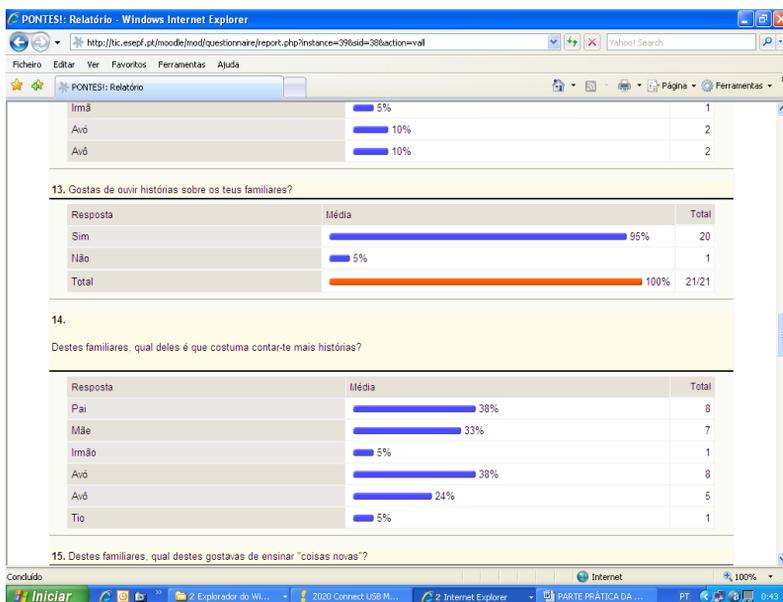


Gráfico 5 – Histórias em família

Fonte: Arquivo da autora.

90% das crianças costumam ouvir histórias sobre a vida dos avós, mas apenas uma criança classifica essas histórias de muito interessantes. No entanto, a maioria (29%) afirma que são sempre interessantes e 10% consideram às vezes interessantes. Não obstante, apenas uma criança não gostaria que a professora apelasse à participação da família no contexto escolar.

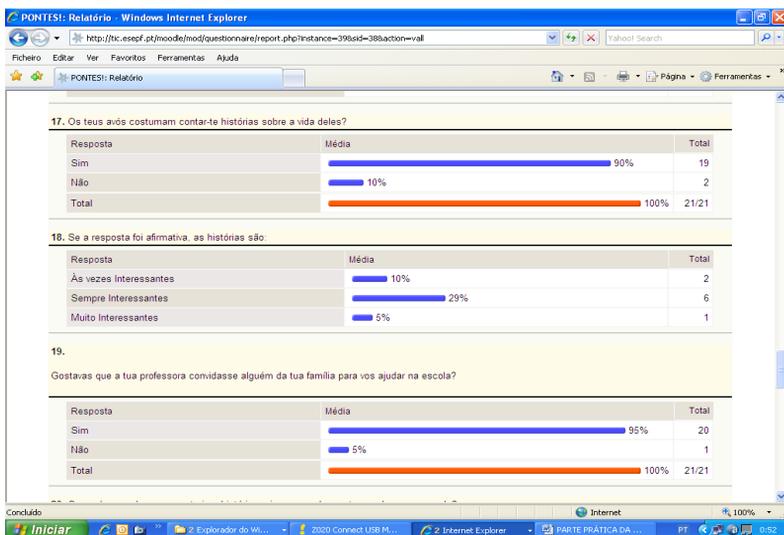


Gráfico 6 – As histórias dos avós, o seu interesse, também, no contexto escolar
Fonte: Arquivo da autora.

Como se verifica no gráfico seguinte e em consonância com respostas anteriores, a maioria das crianças considera que tanto o pai (24%) como a avó (19%) seriam capazes de contar as histórias mais engraçadas à turma.

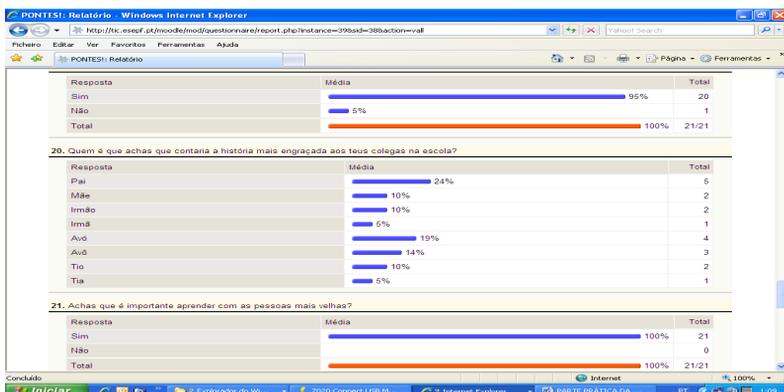


Gráfico 7 – Quem é capaz de contar a história mais engraçada
Fonte: Arquivo da autora.

É interessante verificar que todas as crianças consideram que é importante aprenderem com as pessoas mais velhas e em relação à “quantidade” de aprendizagem, utilizando uma escala ordinal em que o 1 representa pouco e o 5 muito, os pais e os avós são as figuras familiares que mais ensinam estas crianças, como é demonstrado no seguinte gráfico:

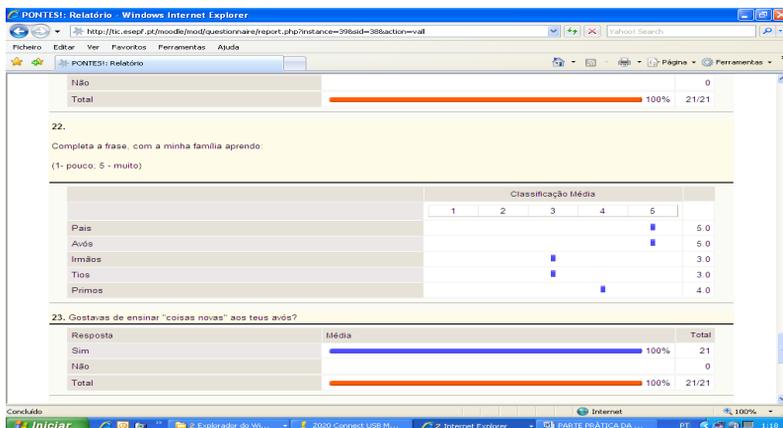


Gráfico 8 – Os agentes familiares e a aprendizagem

Fonte: Arquivo da autora.

Quando inquiridos sobre a vontade de ensinar algo aos avós, todas as crianças manifestaram vontade de “bem receber” a família na escola e de os ensinar.

Do inquérito por questionário aplicado a vinte e um encarregados de educação, podemos informar que todos têm filhos que estudam no 4º ano de escolaridade, na EB1 de S. Miguel de Nevogilde. Quando inquiridos sobre o fato de disporem um local próprio em casa para os filhos estudarem, dezessete afirmam que sim, enquanto que quatro respondem negativamente à questão. Em relação ao acompanhamento desse mesmo estudo, só obtivemos vinte respostas, como podemos observar no gráfico seguinte, os encarregados que afirmam efetuar o referido acompanhamento são os mesmos que quando inquiridos sobre o conhecimento de datas importantes do calendário escolar respondem afirmativamente.

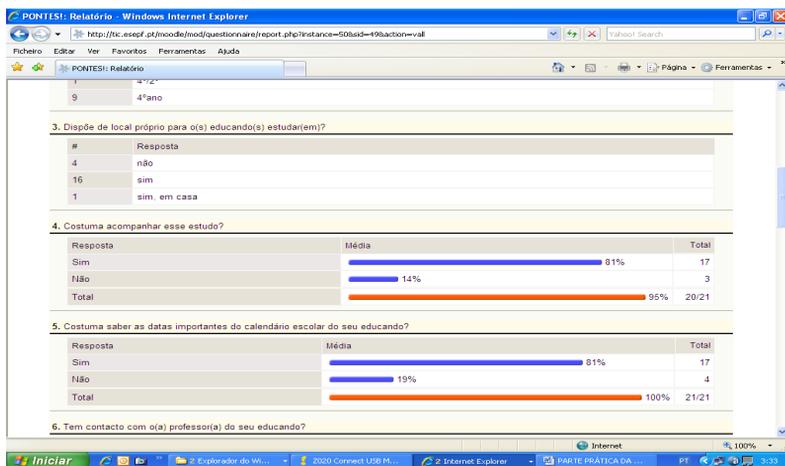


Gráfico 9 – Acompanhamento do estudo dos filhos

Fonte: Arquivo da autora.

É possível demonstrar o grau de participação dos encarregados de educação na vida escolar, visto que todos têm contato com a professora titular da turma, mesmo que seja com “ritmos” diferentes – ver gráfico seguinte:

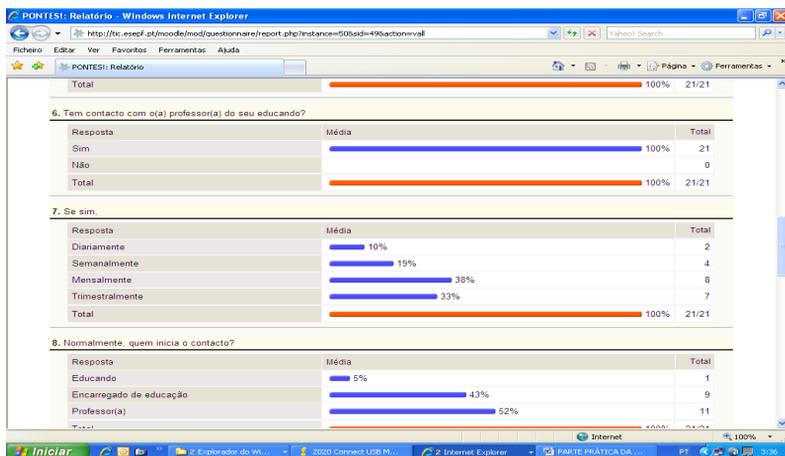


Gráfico 10 – Periodicidade de contato com a professora titular de turma

Fonte: Arquivo da autora.

Contudo, é de sublinhar que a maior parte das vezes esse contato é encetado pela professora.

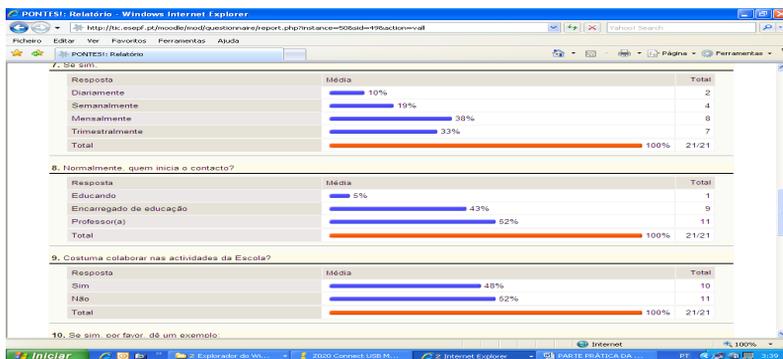


Gráfico 11 – Início do contato entre a escola e a família

Fonte:Arquivo da autora.

Em relação à colaboração família/escola, os encarregados de educação admitem, pelas suas repostas, que estão divididos, porque onze consideram que colaboram (entre estes, a colaboração incide, sobretudo, em reuniões ou na organização de eventos, e para além disso, oito encarregados de educação classifica a sua colaboração como razoável, seis, de muito boa, quatro, classificam de boa e, finalmente, três, de *má*) e dez não têm por hábito essa forma de participação no contexto escolar, como é verificável no gráfico seguinte:

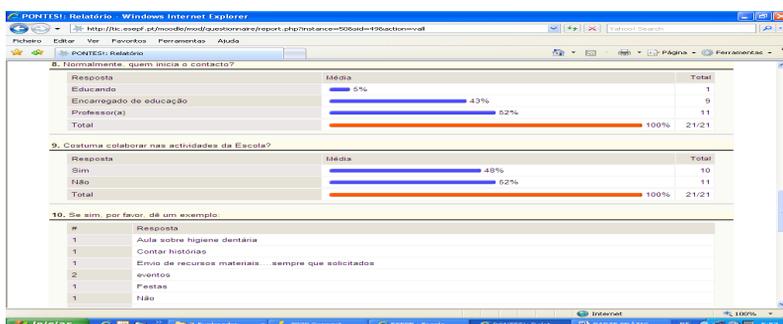


Gráfico 12 – Colaboração na Família/Escola

Fonte:Arquivo da autora.

Finalmente, foi solicitada aos encarregados de educação a sua opinião sobre sete ideias/princípios que “ajudam” a colocar em prática o projeto, no sentido de apurar a sua reação face a uma futura implementação. Os resultados são os seguintes:

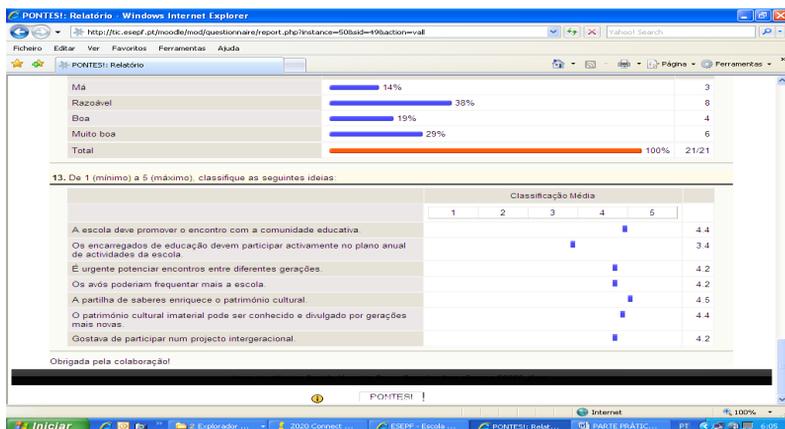


Gráfico 13 – Opinião sobre ideias/princípios que facilitam a implementação do Projeto

Fonte:Arquivo da autora.

É, claramente, perceptível que o modo como os encarregados de educação pretendem aumentar a sua colaboração não passa por atividades de carácter organizativo (por exemplo, participarem ativamente no plano anual de atividades da escola), mas antes, em projetos que valorizem a partilha de saberes, enriquecendo o património cultural.

2º MOMENTO - IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Tendo em conta, tanto a opinião das crianças, como a dos encarregados de educação, delineou-se que uma vez por semana, preferencialmente, a segunda-feira, o grupo de juniores (crianças) e seniores (avós) juntam-se e “trabalham” tendo em atenção o definido pelas futuras professoras e grupo de acompanhamento do Projeto ,implementando, desta forma, o projeto a partir de várias e diversas atividades.

Atendendo a estas matrizes, articulamos e implementamos uma série de ações – construção de materiais, encontros e grupos de discussão focalizada – e coligimos um “corpus” de informações muito diversificado. A heterogeneidade dos materiais gerados forçou a aplicação de “ferramentas” de análise e interpretação diversas – análise de conteúdo (diários das futuras professoras) inquéritos, grupos de discussão e observação participante. Em relação aos inquéritos por questionário, aplicados a alguns elementos da comunidade educativa (alunos e encarregados de educação), utilizamos a análise descritiva. Para aferir a “impressão” do projeto, a técnica usada foi o grupo de discussão focalizada e, de forma transversal, a observação participante, foi o “dispositivo” sempre presente, por via presencial e de registos audiovisuais.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DE INVESTIGAÇÃO

Fazer a análise dos documentos construídos no percurso investigativo – composições, desenhos, poemas escritos, registos audiovisuais, entre outros, – é uma tarefa complexa, dado tratar-se do pensamento e imagens da memória de crianças e pessoas com uma história e experiência de vida longa. Porém, a “arte de interpretar textos (...) é uma prática muito antiga” (BARDIN, 1979, p.14) que requer uma atenção cuidada e um sentido crítico que possibilite cumprir não só os propósitos do estudo, no caso, averiguar de que forma um projeto desta natureza – socioeducativo – influencia e altera o quotidiano destas pessoas e destas instituições, mas também reproduzir fielmente os que narram aos “atores” de forma a preservar a palavra dita.

Das composições, “retiramos” o perfil e a representação social gráfica destas crianças em relação aos seniores avós - traços que permitem desenhar com alguma facilidade um “rosto” ímpar de cada um dos avós imaginados. A necessidade de um olhar isento fez-nos recorrer a uma avaliação por juízes independentes – grupo de acompanhamento do Projeto –, privilegiando assim uma perspectiva descomprometida e aferir o valor e consistência do estudo. Os registos apresentam níveis crescentes de concordância: atividades (75%), características de personalidade negativas (80%), dimensões relacionais (86%), personalização física (92%) e personalização social (96%)

e para as dimensões “pessoais” e “cronológicas” o acordo observado atinge a pontuação máxima (100%), circunstância que sugere a fiabilidade das avaliações e uma impressão diferente (no sentido positivo) à medida que o projeto acontece. Isto parece confirmar que as crianças estão mais despertas para as questões relacionadas com o envelhecimento, com a velhice e com a importância de aprenderem com eles.

No que respeita à representação gráfica, o grupo de acompanhamento do projeto salientou as cores utilizadas para animarem os desenhos – vermelhos, verdes e azuis; o fato de os seniores estarem quase sempre a sorrir; a circunstância de os seniores estarem, normalmente, “providos” de bengala, óculos; os homens serem “carecas”.

Da apreciação global das composições, ressaltam ainda características e preconceitos herdados do passado, apesar de os escritos dos juniores participantes traçarem um novo perfil da pessoa idosa, menos dependente (sem bengala, sem doenças, sem corcundas), mais positiva e mais comunicativa (alegre, conversadora, participativa, interessada em aprender), mais bem-humorada e, sobretudo, mais dinâmica. O sênior ganha expressão e a representação traduz uma imagem nova (pelo menos para este grupo), quando comparamos os escritos dos “encontros” iniciais. É verdade que os desenhos traçam uma figura fragilizada e, normalmente, “presa” a situações de uma certa debilidade física.

Apesar disso, análise dos documentos pessoais permite observar que as crianças caracterizam, de forma mais positiva, as pessoas mais velhas à medida que o processo de educação e de intervenção acontece.

O mesmo se passa com as futuras professoras. Pela análise dos seus registos sobre as sessões e tendo em conta as categorias e indicadores definidos, podemos salientar que este modo de aprender a ser professora, isto é, a maneira como este estágio foi acompanhado e o estilo de supervisaões influenciaram no entendimento do que é educar, bem como o olhar sobre os mais velhos e a necessidade destes encontros.

Desta nova caminhada que agora iniciamos,

levou-me a refletir sobre um dos meus lemas, “aprender até morrer”. É um lema comum a muitas outras pessoas no entanto, para mim, tem um significado muito especial porque quem me “ensinou” este lema (eu digo ensinou porque eu considero que aprendi) foi a minha avó materna (Futura professora 1, diário 1, informação verbal).

Ao fazer a reflexão desta sessão pretendo cruzar várias ideias. Pela envolvimento neste projeto tudo acaba por estar interligado e por vezes limitar-me apenas ao acontecido não me satisfaz por completo e não sou mesmo capaz de o fazer. O fervilhar é constante e vem ao de cima simultaneamente o acontecido, o vivido, o lido, o ouvido, o pensado, o refletido... e tenho necessidade de interligar porque me sinto como um todo e não funciono tão bem quanto gostaria por partes (por vezes era bom que assim acontecesse).

Não consigo separar e ignorar determinados assuntos porque a minha complexidade interliga tudo apesar de nem sempre as ligações ficarem perfeitas... Paulo Freire autor de uma pedagogia muito própria que valoriza a pedagogia da libertação, da escolarização e formação da consciência, da pedagogia crítica e da educação popular é um pedagogo que me fascina. Sempre que se proporciona leio sobre ele e há algumas coisas que vou retendo (Futura Professora 2, diário 3, informação verbal).

E ainda:

O desenvolvimento pessoal e profissional é um processo complexo que requer empenho permanente, vontade de investir, estar atento e não se deixar surpreender pelas mudanças. A melhor forma de não nos surpreendermos, pelas mudanças, é investirmos

na nossa capacidade de analisar, sintetizar e avaliar. Assim estaremos conscientes das nossas necessidades de mudar e não nos deixaremos surpreender pelas mudanças que os outros ou o sistema nos possam impor. Avaliar as nossas aprendizagens é perceber que conhecimentos, capacidades e/ou comportamentos adquirimos ao longo de um determinado percurso e que outras caminhadas precisamos de construir apoiadas no já adquirido para continuar um processo nunca acabado: o desenvolvimento do ser humano. (...) Sendo muito pertinente, este modelo integrado, terá contribuído para detectarmos os nossos problemas, questionar mais, pensar mais nas nossas práticas, na nossa forma de estar. É um modelo que leva à partilha, à construção, ao combate do isolamento, à diminuição das inibições, à mudança, melhoramento das práticas, enriquecimento das relações interpessoais, resolução de problemas no funcionamento da escola (Futura Professora 4, diário 2, inormação verbal).

Do inquérito aplicado aos pais/mães, sobressai, essencialmente, uma resposta positiva e o fato de “os encontros” terem possibilitado o conhecimento e o diálogo intergeracional.

Utilizando variáveis qualitativas medidas através de uma escala ordinal (1- Discordo completamente; 2- Discordo parcialmente; 3- Concordo parcialmente; 4- Concordo; 5- Concordo bastante; 6- Concordo completamente), os inquiridos estiveram de acordo em relação aos objetivos e conteúdos do projeto, como se verifica nos gráficos seguintes:

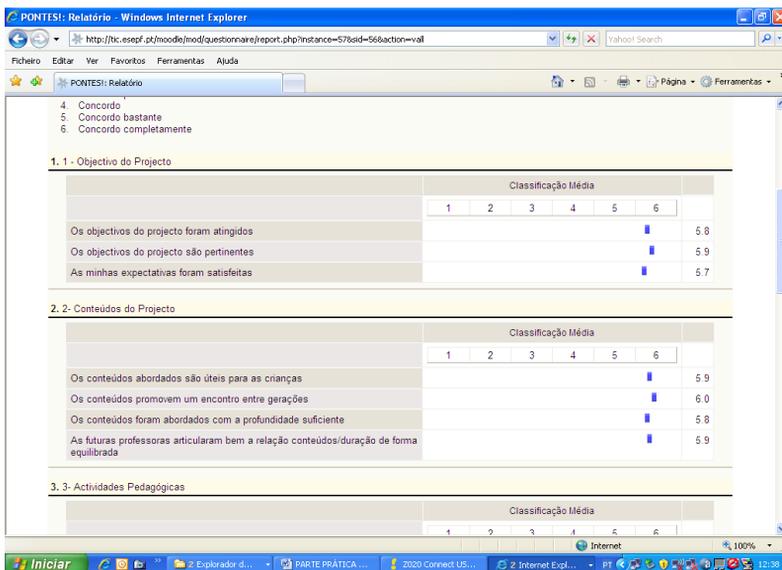


Gráfico 14 – Objectivos do Projeto

Fonte: Arquivo da autora.

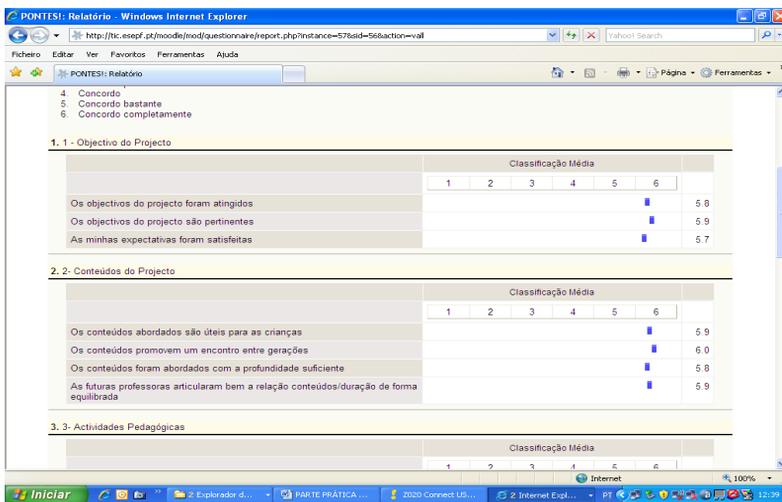


Gráfico 15 – Conteúdos do Projeto

Fonte: Arquivo da autora.

Em relação às atividades pedagógicas, à documentação fornecida, à intervenção das futuras professoras e à estratégia avaliativa, as respostas foram unânimes, porque a classificação média para cada um destes aspectos atinge o valor mínimo de cinco pontos a nove.

Os testemunhos referem que “aconteceu com bastante frequência o meu filho interessar-se por continuar a escutar pessoas mais velhas dizendo que se aprende muito com elas” (informação verbal).

Inquiridas sobre as mudanças verificadas no contexto familiar e a forma como as crianças percebem a figura dos avós (e das pessoas mais velhas), as respostas foram igualmente muito positivas. A maioria dos pais/mães afirma existir uma “melhor aceitação dos familiares seniores”, “mais conhecimento e compreensão”, “este projeto trouxe um novo encanto para minha família” e “é bom ver a escola abrir-se à comunidade” (informação verbal). Quanto à natureza e ao interesse deste tipo de intervenção, os comentários foram absolutos. Na opinião dos encarregados de educação, trata-se, antes de mais, de um “bom complemento da educação (...) e um bom exercício para aprender a respeitar e amar os seniores” (informação verbal).

Em conversas informais com a professora titular da turma, a professora que conosco labora mais assiduamente na execução do projeto, declara registros essencialmente positivos e de estímulo à prossecução deste tipo de aprendizagens e de interações.

A turma ficou mais unida, mais compreensiva entre si, mais afetiva e carinhosa (...). Em termos pessoais, para professores e para algumas pessoas da comunidade escolar foi muito gratificante e contagiante esta nova forma de abrir as portas da escola aos avós (Testemunho da professora titular, informação verbal).

Das potencialidades deste tipo de ação, os seniores avós confessaram que foi uma experiência muito positiva, porquanto, “estes projetos incentivam-nos a sermos mais ativos e participativos na comunidade” ao mesmo tempo, “facilitam a transmissão de valores em idades precoces”. Foi, também, possível verificar, através da

observação participante, que estes “encontros” estimularam a mudança dos seniores, principalmente, em termos de satisfação pessoal e aumentaram a autoestima dos participantes, revelando-se um bálsamo para o “envelhecimento ativo e envolvimentos intergeracional” (informações verbais).

Da sessão com o grupo sênior e depois de explicado o teor da reunião, organizamos a sessão com a colaboração dos participantes. A motivação para a participação foi a questão de partida para melhor compreendermos a dimensão privilegiada pelos “atores” seniores implicados. Do diálogo, sobressai o forte sentimento de satisfação, de alegria e de surpresa face à atitude e receptividade das crianças. A resposta foi unânime. Tratava-se de uma oportunidade diferente de se relacionarem com outras pessoas e de “fugir” à rotina:

De início não queria participar. Depois, pensei melhor e achei que devia dar-me uma oportunidade (...). Sempre saía um bocadinho! E assim, passava melhor o tempo livre. Habituei-me a estes encontros, a todas as crianças, e não só à minha neta. Era com grande satisfação (e até ansiedade) que aguardava a ida à escola. Foi muito bom e importante para mim (Testemunho de uma avó, informação verbal).

Dos relatos, transparece o grau de satisfação conseguidos pela quebra de rotinas e pela “forma calorosa” como eram recebidos. Sobre as aprendizagens, falaram da ideia que tinham em relação aos mais novos. Uma atitude de distância, diziam. Todos comentaram o quão importante foi fazer parte do projeto. A razão evocada foi quase sempre a questão da relação e a possibilidade de partilharem histórias, conhecimento e experiências. Um dos aspectos interessantes (várias vezes focado) foi a questão da relação entre futuras professoras/crianças. Uma das avós estava particularmente satisfeita “com a forma como as senhoras professoras falam com os meninos e com as meninas (...). Antes, os professores não eram simpáticos. Tão carinhosas. Hoje há mais comunicação, mais carinho, mais à vontade”,

refere a avó (Informação verbal).

A propósito das mudanças sentidas, responderam, de forma positiva, que havia sido uma oportunidade valiosíssima de convívio com pessoas muito mais jovens, e, sobretudo, a possibilidade de conseguirem perceber de forma diferente a escola, as crianças e a própria educação. No final, o grupo refere que gostava de continuar com os “encontros” – “Foi tempo muito bom. Até me esquecia das dores nas costas. Se pudesse, gostava de continuar...” (Informação verbal).

Viver o seu tempo livre de forma agradável, onde o convívio pode ser uma grande estratégia de “bem viver” e de mais aprender foram as dimensões dominantes referidas pelo grupo de acompanhamento do projeto: “o jeito de falar e a troca de olhares permitem elaborar um outro ‘retrato’, onde as emoções, os sentimentos e a esperança ‘brilha’ nos olhos de cada um” (Testemunho da Educadora Social que acompanhou o projeto, informação verbal).

Tal como aconteceu com o grupo sênior, também no grupo júnior, começou-se por fazer referência ao projeto e aos propósitos da “reunião”. No caso, toda a sessão foi orientada pelas futuras professoras. Explicado o âmbito da sessão, as crianças concordaram em participar. Numa linguagem muito singular, começaram a dar nota dos aspectos mais significativos deste envolvimento intergeracional. Todos gostaram muito do contato que se estabeleceu, de forma regular, com os avós. O que mais recordam foi a forma como os avós queriam aprender a trabalhar com os computadores e a enviar mensagens do telemóvel. Todos, ao seu modo, foram falando dos dias que passaram juntos e do que fizeram em várias festas – jogos – sentar no balão, jogo do saco, dança, (...). Entretanto, também referiram o fato de aprenderem com mais facilidade, a partir das histórias que os avós contaram:

A vida dos avós era muito diferente. Não tinham tempo para brincar e foram trabalhar muito cedo. Temos que valorizá-los. Sabem muito e ajudam-nos a pensar. (Testemunho de uma criança); ou, Com a minha avó e a avó da Inês já não tenho medo de ler em voz alta e aprendi a gostar de poemas. Até já sei

o que é o Amor! (Testemunho de uma criança no grupo de juniores, informação verbal).

É interessante que um dos meninos deste grupo chamou a atenção para a valorização da cultura imaterial dos avós – *“Foi muito bom receber, ensinar e aprender com os avós. Gravamos em podcast os provérbios, poemas e outras coisas, para que esta cultura nunca se perca. Eles gostaram de se ouvir no computador. Adorei e agora sou muito mais inteligente* (Testemunho de um menino, informação verbal).

Apurar de que forma a interação entre os diferentes indivíduos provocou mudanças na sua forma de ser e de estar foi outro desafio. As respostas foram no sentido de pensarem de forma diferente, para melhor, o convívio entre as pessoas mais velhas e a própria velhice. Sobre as aprendizagens, responderam que tinham, sobretudo, ao nível dos conhecimentos e da percepção de como vivem as pessoas mais velhas e as “coisas” de que gostam, que fazem e podem fazer.

Sobre a representação da pessoa sênior, pedimos que usassem quatro palavras para caracterizar a pessoa mais velha. O consenso é geral, na opinião destas vinte e uma crianças, os seniores são, sobretudo, amigos, inteligentes e simpáticos. Relativamente ao futuro, a maioria respondeu que gostava que o projeto se repetisse e, se possível, com as mesmas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando aos objetivos deste estudo, dividiremos as considerações finais em duas dimensões.

A) Supervisão Educativa na formação inicial de Professores

No âmbito da investigação educacional e nas práticas de formação, a Supervisão Educativa tem sido uma referência obrigatória na reflexão das práticas educativas e na promoção da profissionalidade docente. Apesar das diferentes teorias públicas, é fácil de compreender que o paradigma do professor reflexivo, associado à Supervisão Educativa, é sustentado em duas matrizes: contributos da supervisão no crescimento pessoal e profissional e contributos da supervisão na organização institucional.

Nesta medida, é uma tarefa de ação relacional que implica tanto

a dimensão cognitiva como a dimensão operativa, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão. Portanto, a Supervisão joga-se na interação entre o pensamento e a ação, tenta dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, pretende compreender melhor a profissionalidade docente e as dinâmicas das instituições educativas para agir melhor sobre estes contextos.

É possível afirmar que a Supervisão Educativa constitui, atualmente, um dos campos mais estudados no exercício da profissionalidade docente. Sendo a Supervisão uma profissão do humano requer uma análise interpretativa dos fatos no contexto da sua ocorrência e na ecologia das suas relações, salientando a importância dos aspectos pessoais, mas também dos ambientes e espaços de formação dos vários contextos. A análise das dimensões do conhecimento profissional no seu exercício leva-nos a considerar que as profissões relacionais são complexas. Portanto, as teorias pessoais dos profissionais constituem porções significativas do seu conhecimento profissional; os desafios à Supervisão Educativa devem ser enquadrados num novo pensamento sobre as instituições educativas, a (re)construção da profissionalidade docente e a cultura das organizações.

Deste modo e neste trabalho, partindo da atividade enquanto supervisora, influenciámos na procura de “novos” desafios no campo da Supervisão – potenciar a Construção de Pontes com toda a Comunidade. É óbvio que a imprevisibilidade ganhou, neste âmbito, um novo estatuto, implicando grandes mudanças na representação das competências de ensino valorizando a inteligência pedagógica, multidimensional, estratégica e o pensamento reflexivo. O caminho foi mais compreensivo e contextualizado, capaz de responder positivamente à complexidade dos fatores intervenientes em si próprios e na sua interatividade holística e ecológica. Para além disto, foram dadas respostas às instituições educativas da comunidade local que estão, incessantemente, a transformar-se; as mudanças vertiginosas, próprias desta sociedade, exigem respostas que deixam para trás a impessoalidade descaracterizadora; o novo trajeto relaciona-se com a pessoalidade, da reflexão na prática, sobre a prática e para a prática.

Assim, esta Supervisão Educativa no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico alicerçou-se num movimento crítico, interveniente, emancipatório, baseado na concepção *dos professores como intelectuais e como parte de um coletivo social e profissionalmente responsável, ao invés de uma perspectiva* meramente funcionalista e instrumentalista, bem como na tomada de consciência de que o desenvolvimento humano, individual e coletivo, é fundamental para a (re)organização das instituições educativas. Neste contexto, deu-se especial relevo à liderança estratégica, baseada numa visão partilhada da instituição educativa. A colaboração, as equipas de trabalho, o trabalho colegial foi evidenciado como coesão organizacional, ao mesmo tempo em que se reconheceu essencialmente uma visão promotora da reflexividade. Portanto, concluímos que o nosso projeto, também, supervisoivo não se desenhou como um mero campo de aplicação de saberes desenvolvidos noutros contextos, mas assumiu-se como campo de ação e de saber multifacetado; soube “escutar” e integrar outros saberes, após o questionamento da especificidade dos problemas, de forma a criar conhecimento específico e inovador.

B) Educação Intergeracional

Para que qualquer sociedade prospere, cada pessoa tem que ser responsável e comprometida com o dever do seu trajeto de vida e, naturalmente, com o futuro das novas gerações. Neste sentido, há que “cultivar” uma nova mentalidade e assim fazer nascer uma solidariedade que responsabilize e possibilite a cada um sonhar o horizonte germinado por sementes de altruísmo, ética e educação. É nesse horizonte que interessa refletir a educação e, evidentemente, a Educação Intergeracional enquanto eixo imprescindível para “criar condições diferenciadas para que os grupos etários diferentes possam ter acesso a exercer poder e controle sobre as suas próprias vidas, de forma a potenciar o bem-estar das suas comunidades” (MENEZES, 2007, p.63) e, naturalmente, abrir “lugares” numa sociedade que se deseja para todas as idades.

Apesar da atualidade caracteriza-se por um maior afastamento entre gerações – o ritmo de vida a que as pessoas são submetidas, gerado pelas mais variadas pressões pessoais e profissionais, faz com que os mais jovens e os mais idosos nem sempre disponham

da atenção e do tempo que deveriam merecer – coube-nos a tarefa de criar estes momentos de encontro e reunir as pessoas através de pontes.

Foi neste contexto que se nos afigurou pertinente levar a cabo uma iniciativa desta natureza que procurou, essencialmente, promover uma maior aproximação entre gerações por natureza afastadas (seniores e juniores) e que, do mesmo modo, permitiu às futuras professoras desenvolver capacidades de intervenção no terreno em situações não formais, dessa forma contribuindo para a promoção de competências transversais, na esteira do que Bolonha preconiza.

A intervenção socioeducativa em detrimento dos benefícios materiais ou simbólicos que o futuro promete, isto é, “tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, de fazê-las sair do pensamento massificante. É preciso educar, instruir, nutrir o espírito de discernimento, formar para a complexidade” (LYOTARD, 1993, p.50).

“Aprender a ser” é um exercício que nos acompanha desde que nascemos até que morremos e, nesse sentido, a educação, voltada para o desenvolvimento do ser humano, deve facilitar e promover a inclusão social, a cooperação e a solidariedade. De igual modo, a Educação enquanto forma de enfatizar todas as dimensões do saber (informal, formal, não formal) aponta a “estrada” que garante o acesso ao crescimento e propicia uma atitude mais positiva e mais feliz.

Esta perspectiva coube no nosso trabalho e norteou o nosso Projeto.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRAUD, W.; ANDRESON, R. **Transpersonal research methods for the social sciences**. Califórnia: Sage Publications, 1998.

CRESWELL, J.W. **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. Upper Saddle River: NJ: Merrill Pearson, 2002.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

LYOTARD, J. O saber já não é um meio de emancipação. In: KECHIKIAN, A., **Os filósofos e a educação**. Lisboa: Ed. Colibri, 1993. p.49-53.

MENEZES, I. **Intervenção comunitária**. Uma perspectiva psicológica. Porto: Livpsic, 2007.

SÁ-CHAVES, I. **A construção de Cconhecimento pela análise reflexiva de Praxis**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia, 2002.

TRILLA, J. (Coord.). **Animación socicultural**. Teorias, programas y âmbitos. Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 1997.

BLOG E AÇÕES EDUCOMUNICATIVAS: ATIVIDADES DE LEITURAS DO JORNALISMO POLÍTICO NO ENSINO MÉDIO

*Manassés Moraes Xavier
Robéria Nádia Araújo Nascimento*

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS: E QUE ESTIMULAM!

Este artigo elucida a intervenção desenvolvida com alunos do ensino médio no tocante ao uso do jornalismo digital na escola como fonte pedagógica em atividades de leitura-escrita e construção de sentidos no ciberespaço.

Não se trata de desvirtuar o jornalismo a uma superficialidade de conteúdo programático a ser didatizado. Reconhecemos que a Mídia e a Educação ocupam espaços distintos, mas não paralelos, no âmbito das interações sociais.

Portanto, nosso trabalho não consiste em transformar o jornalismo em material de ensino-aprendizagem. A abordagem é outra! O nosso interesse consiste em, na esfera escolar, construir conhecimentos vinculados a práticas sociais situadas e ideologicamente organizadas.

É nesse sentido que estabelecemos a dialética entre Mídia e Educação inserida numa proposta educ comunicativa, cujos princípios se fortalecem pelo rompimento de barreiras e pela transcendência do conhecimento.

Nessas condições, o texto responde aos seguintes objetivos: a) instigar a criticidade dos alunos através da leitura de textos produzidos

por diferentes portais de conteúdo jornalístico e da escrita de comentários e b) oportunizar a criação de um blog para postagem de textos produzidos pelos alunos e demais textos concernentes ao desenvolvimento da pesquisa.

SOBRE O TIPO DE PESQUISA ADOTADO E O CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS

Este texto constitui-se em um relato de experiência de uma pesquisa-ação realizada: “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação [...] em que os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1998, p.15).

Desse modo, ele é “trilhado” a partir de três pontos de vista:

1 – a visão do pesquisador sobre o processo de construção do conhecimento vivenciado nos encontros com os alunos participantes;

2 – os resultados alcançados com as execuções das propostas de atividades sugeridas e

3 – o impacto da ação discursiva desta pesquisa nos alunos envolvidos e no que pode funcionar como referência de aprendizagem para os sujeitos envolvidos – pesquisadores (orientadora e orientando), alunos participantes e comunidade escolar – e para a academia como um todo no que concerne às contribuições de pesquisas vinculadas à Educomunicação.

Acreditamos que tais pontos de vista recuperam a natureza ou a essência teórico-metodológica do tipo de pesquisa adotado neste trabalho, a pesquisa-ação. Para tanto, o trabalho está organizado de modo a compreender duas sistematizações de dados:

1 – Blog: interação e possibilidades pedagógicas, que trata do conceito deste gênero digital e dos recursos disponibilizados pelo blog JORNALISMO.COM;

2 – Leitura-escrita: práticas sociais e interdependentes, que relatam as atividades de leitura crítica dos textos jornalísticos da editoria política dos portais utilizados na pesquisa, bem como as atividades de produções escritas de comentários acerca dos textos lidos.

É oportuno lembrar que este artigo foi desenvolvido tendo como suporte a elaboração de uma sequência didática. Para Dolz;

Noverraz e Schneuwly (2004), “uma sequência didática é o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97).

Desse modo, são características de um procedimento metodológico embasado pela noção de sequência didática:

Permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;

Propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;

Centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;

Oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;

Ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;

Favorecer a elaboração de projetos de classe (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.96).

A respeito de questões metodológicas, a pesquisa foi desenvolvida no período de quatro semanas consecutivas, entre os meses de setembro e outubro de 2010, com 15 alunos das duas séries iniciais do ensino médio. Foram realizados cinco encontros com quatro horas-aula, o que correspondeu a um total de vinte horas-aula de construção de conhecimento presencial.

A escolha pela produção jornalística veiculada no ciberespaço (já que o campo de produção jornalística foi o webjornalismo), e de cunho político, justifica-se por tentar estimular no aluno o hábito de fazer do ambiente virtual uma oportunidade eficaz de busca de informação. Esta proposta sustenta-se, também, pelo compromisso da educação em unir as ferramentas tecnológicas como fontes pedagógicas de construção do conhecimento.

Do ponto de vista temporal, a delimitação do conteúdo jornalístico vinculado à editoria política está relacionada ao fato de, à época, estarmos vivenciando, em nível nacional, as Eleições 2010 para Presidente da República, Governadores, Senadores e Deputados Estaduais e Federais.

Para as matérias postadas no blog, selecionamos, apenas, as que trataram do jornalismo político em âmbito estadual, principalmente as relacionadas às campanhas dos candidatos ao governo do Estado da Paraíba.

BLOG: INTERAÇÃO E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

A palavra *blog* deriva da abreviação do termo *Weblog*, que implica *Web* (tecido, teia, rede, também usado para designar o ambiente da *Internet*) e *log* (diário de bordo). De acordo com Pereira (2010), a principal versão sobre o surgimento deste gênero é a de que o norte-americano Jorn Barger foi o primeiro usuário de um blog (um espaço utilizado para descrever *sites* pessoais atualizados frequentemente com comentários e *links*). Para Ferrari (2009), os blogs correspondem aos

diários *on-line*. Criados em 1999, os blogs ganharam adeptos em todo o mundo, sendo o www.blogger.com o principal expoente do movimento *Weblog*, com mais de um milhão de usuários cadastrados. O serviço oferecido pela Pyra Labs, empresa do Vale do Silício, nos Estados Unidos, foi comprado pelo buscador Google (FERRARI, 2009, p.96).

Segundo Beiguelman (2003), o blog “tem jeito de onomatopeia, mas não é. (...) está na boca do povo e define um site pessoal, ou comunitário, sem finalidades comerciais, que utiliza um formato de diário com registros datados e atualizados frequentemente” (BEIGUELMAN, 2003, p.01 apud PEREIRA, 2010).

Conforme Araújo e Vasconcelos (2008):

O blog, um arquétipo específico de gênero

hipertextual, alcançou a popularização devido a algumas características, tais como a facilidade de manuseio que dispensa conhecimentos avançados de informática; a facilidade para edição, atualização e manutenção das produções textuais nele inseridas; o livre acesso dos usuários; a diversidade de temas que podem ser abordados, a hospedagem gratuita na internet; a dinamicidade e o caráter tecnológico e inovador que desperta a curiosidade nos jovens; a rapidez e a praticidade, entre tantas outras (ARAÚJO; VASCONCELOS, 2008, p.109).

Por outro lado, há quem o não considera um gênero específico, mas um espaço de comunicação que, pragmaticamente, funciona como um sistema menos complexo para que textos, fotos, vídeos sejam disponibilizados na *Web*, facilitando a produção de páginas por pessoas, inclusive, sem muito conhecimento técnico.

Neste trabalho, tomamos o blog como um gênero hipertextual discursivamente situado, reportando-nos ao que declara Marcuschi: “fato inconteste é que a Internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita” (MARCUSCHI, 2004, p.15).

Sendo assim, a blogosfera configura-se como eventos de realizações textuais vinculados à *Web*, logo gêneros digitais caracterizados por sugerir aos usuários a produção de textos e a mobilização representativa de contextos de ação oriundos de conteúdos temáticos.

Desse modo, a relação entre blogueiros e seus leitores é construída por meio da modalidade escrita da língua e através de três ações discursivas: de *posts* (postagens), de comentários feitos pelos visitantes e de respostas aos comentários escritos por estes visitantes.

Portanto, o seu uso é de fundamental relevância para a avaliação das novas relações sociais com as práticas de leitura e escrita, especificamente em contextos de ensino-aprendizagem.

BLOG: SUA NATUREZA EDUCOMUNICATIVA

Em se tratando de processos de ensino-aprendizagem, propiciar situações que se utilizam das tecnologias tem sido uma prática recorrente na contemporaneidade.

A escola, como instituição de difusão de saberes e uma das responsáveis para a preparação desse homem para a vida em sociedade, não pode caminhar à margem da evolução tecnológica nem ignorar as transformações ocorridas na sociedade; principalmente, porque se as possibilidades das tecnologias são muitas, com a internet tendem a ampliar ainda mais (REIS, 2009, p.100).

As possibilidades oferecidas pela *Web* conduzem os educadores a pensarem no uso das ferramentas interativas deste espaço como estratégias que buscam orientar, de forma transdisciplinar, o processo de construção do conhecimento sob o prisma hipermediático, que configura, por sua vez, a cultura em que o aluno, hoje, está inserido.

Dentre essas ferramentas interativas, está o blog. Este gênero hipertextual, quando utilizado enquanto recurso pedagógico, pode oferecer infinitas possibilidades para o desenvolvimento da escrita, da capacidade argumentativa, da criatividade, proporcionando uma aprendizagem colaborativa e permitindo a reflexão sobre inúmeros temas de abordagens disciplinares – mas, abordados dentro de uma perspectiva transdisciplinar, distanciada de barreiras programáticas que limitam, ao invés de situarem, os objetos de estudo e de ensino das disciplinas curriculares!

Por essa razão, entendemos o blog como um evento de atividades linguageiras que adere à noção de mídia participativa, cujos enunciados emergem no interior das relações interpessoais e estão entre seres socialmente organizados.

A partir desse momento, apresentaremos o blog JORNALISMO.COM que serviu como estratégia didático-discursiva de publicação, em tempo real, das atividades relacionadas à presente pesquisa educomunicativa: um espaço de divulgação argumentativa que imprimiu cenas de agir comunicativo.

LEITURA-ESCRITA: PRÁTICAS SOCIAIS E INTERDEPENDENTES

Não é suficiente ensinar, na leitura, apenas, a decodificar e, na escrita, o escrever “correto” das palavras. É preciso orientar os estudantes a lerem e a produzirem textos, o que determina também uma interferência pedagógica ordenada. A entrada no mundo da leitura e da escrita só é possível por meio da apropriação do sistema alfabético (alfabetização) e do desenvolvimento das habilidades de ler e produzir vários gêneros discursivos (letramento). Os gêneros são instrumentos culturais e, portanto, organizam-se e transformam-se nas práticas linguageiras.

A leitura significativa, feita de maneira transdisciplinar, auxilia a memória, o conhecimento sobre a própria leitura do mundo, o conhecimento de como se escreve, a experiência das emoções. Conduz os estudantes a extrapolar os limites do código e posicionarem-se, criticamente, diante dos gêneros do discurso.

Os gêneros jornalísticos, por serem de fácil acessibilidade e elemento articulador das mais variadas linguagens, podem ser considerados como instrumento para interação com as diversas áreas do saber e é um meio de demonstração do sentir e do pensar. Trabalhar a leitura e a escrita de forma transdisciplinar exercita a socialização, pois a livre expressão é responsável por grandes mudanças sociais.

Não basta ensinar os conteúdos de Língua Portuguesa desvinculados das demais disciplinas. É de suma importância fazê-lo de forma transdisciplinar, associando-o às demais áreas do conhecimento. Promover o diálogo transdisciplinar é necessário. Se quisermos que o estudante adquira a visão do todo, precisamos transformar a sala de aula em um espaço no qual se debatam as problemáticas sociais, atuais e urgentes, as relações interpessoais e os valores que as norteiam.

Essa prática educacional almejou, a partir do contato com gêneros jornalísticos, promover experiências de leituras e de escritas que extrapolassem os limites do código e transcendessem a produção de conhecimento pautado no pensamento crítico. A seguir, algumas análises sobre a leitura dos textos das editoriais políticas dos portais selecionados para o desenvolvimento desta pesquisa.

Quadro 1– Manchetes do dia

EXEMPLO 01:

MANCHETES DO DIA

Jornais da Paraíba destacam Eleições 2010.

CORREIO DA PARAÍBA

Maranhão chega a 53,73% e Ricardo Coutinho a 45,20% Velocidade dos dados pode revelar eleitos na PB às 19h

JORNAL DA PARAÍBA

*Maranhão tem 52% Ricardo 46% e PB pode ter disputa no 2º turno
Cássio lidera e 2ª vaga está indefinida*

FONTE: Paraíba Online. Acessado em 03/10/2010.

COMENTÁRIOS

Anônimo disse...

*a eleição de 2010 na Paraíba, caminhar para guerra de notícias
as dois grande fonte de informação no estado. Ermeson Gesyer*

5 de outubro de 2010 09:59

Aline e Kassia disse...

É interessante a colocação dos dois portais, o portal do partido vermelho já afirma a vitória do candidato Zé Maranhão, porém o outro portal oposto indica a possibilidade do segundo turno, mas não nega o alto ímpeto de candidato do partido vermelho e resalta que o candidato ao senado Cassio lidera e deixa livre a 2º vaga, que não aparenta ser do candidato aliado.

5 de outubro de 2010 09:59

Carla Milena disse...

Na notícia em destaque mostra que sempre vai haver uma rivalidade entre os líderes políticos, pois em pesquisas destaca a possível vitória de Zé Maranhão e de Cássio Cunha Lima. Não há dúvidas de que sempre haverá uma rivalidade política entre os candidatos.

5 de outubro de 2010 10:00

Allison18 Fábio15 disse...

O Correio da Paraíba dar créditos a Maranhão e afirma vitória no 1º turno. Enquanto o Jornal da Paraíba da possibilidade de haver 2º turno e ainda afirma a liderança do candidato ao Senado Cassio Cunha Lima.

5 de outubro de 2010 10:02

Fonte: Paraíba Online. Acessado em 03/10/2010.

No Exemplo 01, a proposta estava em fazer com que os alunos lessem as manchetes do dia de dois jornais impressos de circulação estadual: Correio da Paraíba e Jornal da Paraíba, situação e oposição, respectivamente, em se tratando de tendências político-partidárias. Notemos que a data de circulação destas manchetes é 03/10/2010: dia das Eleições 2010 em primeiro turno.

O objetivo era fazer com que esses alunos, criticamente, se posicionassem frente às criações léxicas (tendência narrativa) das manchetes e conseguissem entender o fenômeno denominado por um dos alunos de “guerra de notícias”: “a eleição de 2010 na Paraíba, caminhar para guerra de notícias as dois grande fonte de informação no estado. Ermeson Gesyer”.

O comentário das alunas Aline e Kassia evidencia esse jogo: É interessante a colocação dos dois portais, o portal do partido vermelho já afirma a vitória do candidato Zé Maranhão, porém o outro portal oposto indica a possibilidade do segundo turno, mas não nega o alto ímpeto de candidato do partido vermelho e resalta que o candidato ao Senado Cassio lidera e deixa livre a 2ª vaga, que não aparenta ser do candidato aliado.

A rivalidade sempre haverá no campo da política. Nas palavras da aluna Carla Milena: “Não há dúvidas de que sempre haverá uma rivalidade política entre os candidatos”. O interessante é o professor, tendo como objetivo didático, mostrar esta realidade, proporcionar estratégias de metodologias de ensino que traduzam significados práticos às aulas de estudos da linguagem humana.

Para tanto, uma das possibilidades é discutir essa rivalidade nas produções textuais da imprensa. Aspectos como “não produzimos textos por acaso”, “temos intenções específicas ao nos reportar a alguém via linguagem”, “adequação linguageira ao contexto/suporte de

comunicação”, “efeitos de sentidos nos diversos discursos verificados pelo uso de gêneros”, dentre outros, serão contemplados quando o aluno for exposto ao nível crítico de leitura de práticas linguageiras.

É o que fez o aluno Allisson entender que para o Correio da Paraíba a eleição estaria ganha em primeiro turno e para o Jornal da Paraíba haveria a possibilidade de segundo turno: “O Correio da Paraíba dar créditos a Maranhão e afirma vitória no 1º turno. Enquanto o Jornal da Paraíba da possibilidade de haver 2º turno e ainda afirma a liderança do candidato ao Senado Cassio Cunha Lima”.

Percebemos que o aluno conseguiu extrair esse raciocínio tendo como referência as forças ideológicas e editoriais que subjazem aos respectivos jornais: para o Correio da Paraíba é confortável declarar um resultado já definido, por meio do verbo declarativo “chega”, ao invés da expressão “pode chegar”; enquanto que para o Jornal da Paraíba, neste contexto representando a oposição, o uso da locução verbal “pode ter” conferiu um tom de “suavização discursiva” a favor de Ricardo Coutinho, candidato da oposição.

Quadro 2 –Comentários de matéria

EXEMPLO 02

[Cássio: de volta à UTI - por Heron Cid\(TV Correio e Portal Mais PB\)](#)

O ex-governador Cássio Cunha Lima já está acostumado a viver grandes emoções e nos últimos tempos a amargar decepções e quedas na política, mas a última semana deve ter sido um dos piores martírios vividos pelo tucano.

Chegar à reta final da campanha com a candidatura na berlinda, sem certezas e rodeados de dúvidas, deve tirar o sono de qualquer ser humano, mesmo aqueles acostumados com os meandros do sobe e desce da política.

A situação de Cássio é dramática. Certamente chegará ao dia 3 de outubro vivendo um dilema de equação complicada. A indefinição do Supremo Tribunal Federal é uma navalha que sangra o ex-governador lentamente.

A instabilidade adquirida ao longo do processo, especialmente com a aprovação da Lei da Ficha Limpa, e ampliada nessa fase decisiva tem força inclusive para abalar a base do primeiro colocado nas pesquisas.

Já há movimentos de prefeitos e lideranças aliadas de reflexão e novos cálculos sobre o voto em Cássio Cunha Lima. Alguns precavidos, já acham mais prudente fechar com outros candidatos ao Senado.

Tem até aliado de Wilson Santiago que embarcou na dobradinha com Cássio, fazendo o caminho de volta e procurando a campanha de Vital do Rêgo Filho. No círculo político de Cássio, há quem defenda que ele não deve correr riscos e logo providenciar a substituição por Sílvia Cunha Lima. Entre os advogados ligados ao Grupo Cunha Lima aparece quem advogue intransigentemente a manutenção da candidatura. Depois de eleito, a história seria outra.

É delicado um quadro no qual até os “médicos” não sabem ao certo o tratamento a recomendar ao paciente.

FONTE: www.maispb.com.br. Acessado em 27/09/2010.

COMENTÁRIOS

Anônimo disse...

Meio de ataque muito irônico, na reportagem, ao ponto do título referi-se a “saúde” do Candidato exposto na matéria, sendo pouco criativo no fato de que queria se relatar que o candidato não iria bem na política, afirmação dita na reportagem feita pelo meio jornalístico da oposição.

Aline Silva 15 anos e Kassia Latrissa 14 anos

28 de setembro de 2010 10:20

Lais Melo 16 anos e Gessica Romara 18 anos disse...

nessa reportagem dita por Heron Cid foi dito que a situação de Cassio é dramática certamente chegara o dia 3 de outubro vivendo um dilema de equação complicada. a indefinição do supremo tribunal federal é uma navalha que sangra o ex-governador lentamente.

28 de setembro de 2010 10:45

Fonte: www.maispb.com.br. Acessado em 27/09/2010.

As estudantes Aline e Kassia chamaram o discurso situado do jornalista do portal Mais PB de “meio jornalístico da oposição”. Como vemos, o discurso utilizado pelo jornalista Heron Cid não é aleatório: “Chegar à reta final da campanha com a candidatura na berlinda”, “O ex-governador Cássio Cunha Lima já está acostumado a viver grandes emoções e nos últimos tempos a amargar decepções e quedas na política” e “A situação de Cássio é dramática”.

De modo implícito, existe nos enunciados destacados da matéria

uma tendência ideológica que define o posicionamento editorial do veículo de comunicação em análise; e que vai além da “ingênua” ideia que a função deste texto é a de informar à luz da “verdade” – palavra que sinaliza a essência do trabalho jornalístico. A intencionalidade narrativa é nitidamente política.

Da teoria bakhtiniana, destacamos que na interação verbal as palavras são selecionadas segundo as especificidades do gênero, quanto ao conteúdo, à composição e ao estilo. Acrescentamos, ainda, o fato de que a seleção das palavras depende da criação ideológica a que se filiam as intenções comunicativas das mais variadas possibilidades de ações linguageiras, neste contexto, as ações do jornalismo político (NASCIMENTO; XAVIER, 2010).

Ainda em relação ao texto 2, enfatizamos o comentário das alunas Lais e Gessica que, a nosso ver, não conseguiram demonstrar um posicionamento crítico diante do que foi lido na matéria. No comentário, identificamos uma atividade de leitura cuja interpretação limita-se a recuperar os elementos literais e explicitados na superfície do texto lido: “a situação de Cássio é dramática”, “vivendo um dilema de equação complicada” e “navalha que sangra o ex-governador lentamente”.

Essa prática de leitura privilegia aspectos pontuais do texto, algumas informações localizadas, deixando de lado elementos sobre o argumento defendido pela voz institucional do jornalista, discursiva-ideologicamente reconhecida.

Parece que a leitura feita pelas alunas Lais e Gessica, na escrita, apresenta-se em conformidade com o modelo ascendente de leitura, aquele baseado nas teorias da decodificação, cuja base estruturalista concebe a leitura como uma construção automática do código e da organização de seus traços.

PALAVRAS CONCLUSIVAS: E QUE NÃO SE ESGOTAM!

Os trabalhos em Educomunicação pretendem alcançar esses alunos que ainda se encontram em um estágio de decodificação, no sentido de conduzi-los a um nível de leitura que possibilite a ultrapassagem dos limites estruturais da língua, agindo criticamente diante do dito, aguçando novas interpretações de construção de sentidos.

No que se refere à pesquisa-ação deste trabalho, discutimos, oral

e particularmente, com essas alunas (Lais e Gessica) a respeito da necessidade que elas tinham de superar os obstáculos que, até então, as impediam de pensar criticamente acerca do que a mídia – e a vida como um todo! – a apresentava.

Convidamos o nosso leitor a conhecer todo o acervo de postagens e comentários no blog JORNALISMO.COM, cujo endereço eletrônico é: (<http://jornalismopontocom.blogspot.com>). Outro fator que queremos documentar é o fato de não termos “higienizado” a escrita nos textos dos alunos: o foco desta discussão estava em considerar a construção de sentidos destes alunos quando expostos a leituras de textos políticos. O trabalho com a produção escrita de registro formal foi feito em outro momento da pesquisa, não contemplado nos interesses específicos deste artigo de divulgação científica.

Sobre os três pontos de vista elencados no início deste artigo, destacamos: 1) e 2) – concluímos que as etapas desenvolvidas satisfizeram aos objetivos propostos no trabalho com o blog –, como, por exemplo, o de mídia participativa. O ponto de vista 3) nos faz remeter ao comentário de um aluno participante em avaliação ao término dos encontros: “Acho que a metodologia utilizada fez despertar um olhar crítico, pois sempre tivemos que comentar notícias e reportagens” (Fábio Nonato, informação verbal).

A contribuição desta pesquisa para a academia, a escola, a mídia e demais instâncias de fomento à construção do pensamento crítico, complexo e transdisciplinar suscita a necessidade de educadores e comunicadores se engajarem em práticas/trilhas cada vez mais educativas, assumindo, então, seus protagonismos sociais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. V.; NASCIMENTO, R. N. A. **Blogs e seus mestres escritores**: um admirável mundo novo. In: XII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO (INTERCOM). 2010, Campina Grande, 2010.

ARAÚJO, J. C.; VASCONCELOS, L. L. **O gênero blog e a produção do texto acadêmico**. Disponível em: <<http://www.julioaraujo.com/>

chip/ogeneroblog.pdf>. Acesso em: dez. 2008, p.109- 114.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

FERRARI, P. **Jornalismo digital**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____. XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p.13-67.

MELO, J. M.; TOSTA, S. P. (Orgs.). **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, R. N. A.; XAVIER, M. M. Jornalismo digital: de que maneira comunicação, educação e tecnologia formam jovens críticos? In: II COLÓQUIO BRASILEIRO EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA - COBESC, 2010. Campina Grande - PB. Processos pedagógicos e produção do conhecimento. Campina Grande - Paraíba: EDUFCEG, 2010.

PEREIRA, A. C. B. Blog, mais um gênero do discurso digital. Disponível em: <http://> . Acesso em: nov. 2010. p.516-523

REIS, F. C. S. O e-mail e o blog: interação e possibilidades pedagógicas. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Orgs.). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.99-110.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CYBERBULLYING: DESAFIOS À FAMÍLIA E À ESCOLA¹

*Manuela Raposo Rivas
Pedro Simões*

Ha llegado el momento de actuar. Los padres necesitan tener más control. El público debe presionar a los patrocinadores, productores y legisladores para que se ocupen de la violencia. Y todos debemos actuar. El futuro de nuestros niños y de la sociedad en su conjunto es demasiado precioso como para quedarnos parados (SANMARTÍN et al., 1998, p.125).

INTRODUÇÃO

Com os avanços tecnológicos destas últimas décadas, juntamente com a massificação na utilização dos telemóveis, televisão por cabo ou satélite, computadores com fácil acesso à internet, tem-se vindo a verificar, sobretudo, nas camadas mais jovens, o uso generalizado destes equipamentos de uma forma criativa, autónoma e interativa, o que tem potenciado o aumento muito considerável das situações de risco, de perigo a que se expõem as crianças e os jovens, pelo que se impõe a necessidade de se proceder a uma maior divulgação dos cuidados a ter, ao mesmo tempo um maior conhecimento das regras que devem ser observadas para evitar os perigos, numa palavra, uma

1 Estudo com alunos do 3º ao 6º anos de escolaridade, num agrupamento de escolas no interior norte de Portugal.

maior consciência dos princípios e valores éticos que devem nortear a ação na internet.

Many children are likely to experience aggression in their relationships with schoolmates. With the advent of modern forms of communication, children are now able to harass their peers with mobile phones and e-mails, a behavior known as cyberbullying (BERAN; LI, 2007).

A expansão das TICs, marcada por um crescimento desmesurado e generalização, fenômeno a que não foi concedida atenção suficiente, nem a informação essencial de forma a prevenir diversos riscos, tem vindo a refletir-se, negativamente, nas mais novas gerações. Dados recentes, disponibilizados em 2011 pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), constata-se que 63,7% da população do distrito têm computador pessoal, dos quais 58% usufruem de Internet no local onde residem. Já que concerne à posse de telemóveis, 90,8% da população têm pelo menos um equipamento. No último ano, assistiu-se a uma demanda muito considerável dos tablets, que concorre para uma maior dificuldade de controlar o uso que os mais novos fazem destes recursos.

A família sempre teve um papel preponderante em questões de educação, na formação do caráter, no desenvolvimento de atitudes e na formação ética, no entanto, hodiernamente, as profundas transformações que se fizeram sentir no mundo profissional, com destaque para o alargamento do horário laboral, a distância a que as residências se encontram dos locais de trabalho, as dificuldades em manter o posto de trabalho, a própria mudança na estrutura familiar, têm comprometido a capacidade de resposta das famílias às novas exigências, sendo possível assistir a um elevado número de agregados familiares que têm dado alguns sinais de não conseguirem responder da melhor forma e de estarem a descorar essa função preponderante de vigilância e apoio. O número de famílias monoparentais aumentou drasticamente o que acaba por se refletir diretamente no tempo despendido e na disponibilidade para o acompanhamento

e supervisão em relação aos mais novos. Numa interessante descrição das metamorfoses que atingem as sociedades escrevia José Manuel Moran:

A sociedade urbana está mudando rapidamente valores, concepções de vida, formas de entender, de sentir e de comunicar-se. Os modelos de família se modificam, as pessoas buscam mais a sua própria realização em vez de submeter-se a normas tradicionais, as famílias diminuem. Muitos casais se separam, os filhos vivem em núcleos familiares que se modificam, convivem com novos adultos e crianças em casa. Homens e mulheres trabalham cada vez mais e só conseguem dar atenção direta aos filhos em horários específicos, como à noite ou fins de semana (MORAN, 1998, p.51).

O rápido progresso registrado no domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação tem vindo a gerar um conjunto de preocupações na comunidade científica, educativa e na sociedade em geral. Decorrente desta transformação, as atitudes, comportamentos e valores têm sofrido profundas alterações na população, de forma mais intensa desde o início deste século. O alerta chega de vários setores reclamando uma rápida intervenção.

Ha llegado el momento de actuar. Los padres necesitan tener más control. El público debe presionar a los patrocinadores, productores y legisladores para que se ocupen de la violencia. Y todos debemos actuar. El futuro de nuestros niños y de la sociedad en su conjunto es demasiado precioso como para quedarnos parados (SANMARTÍN, et al, 1998, p.125).

As crianças e os jovens são expostos a uma quantidade de informação proveniente dos meios de comunicação, nomeadamente, televisão, internet e vídeo jogos, o que reflete, numa grande parte dos

casos, comportamentos passíveis de ser integrados no que se designa por comportamentos antissociais e violentos. Quanto mais as crianças e os jovens necessitam da presença e do auxílio dos pais, menos condições as famílias têm para um acompanhamento adequado. As famílias dispõem gradualmente de menos tempo para acompanhar os seus filhos, quer pela situação profissional, pela conjuntura económica atual, pelo escasso tempo disponível para dedicar à família, mas também, pela distância aos agrupamentos ou mega agrupamentos recentemente criados, fazendo com que alguns dos alunos despendam, em deslocações entre a casa e a escola bastante mais tempo. Todas as questões e reflexões anteriormente abordadas deverão merecer uma ponderação e estudadas devidamente, recaindo sobre a escola e os professores, uma vez mais, a responsabilidade de tentar acompanhar os alunos nesta dimensão.

Muitos investigadores a nível mundial têm vindo a denunciar este fenómeno que, com o decorrer do tempo, se vem agravando, sendo, por isso mesmo, cada vez mais objeto de preocupação. Atendendo à visibilidade que esta questão vem conquistando, pelo alargamento de situações que ganharam notoriedade nas primeiras páginas dos jornais, dos telejornais ou mesmo nas redes sociais, e à consciência do crescimento deste fenómeno, bem como do impacto negativo que o mesmo tem na formação integral da personalidade das crianças e jovens, quisemos direcionar a nossa investigação para um nível etário mais baixo, centrando-nos nas crianças dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, ou seja, aluno com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, pois é nessas idades que a tecnologia é cada vez mais utilizada e de forma mais massiva.

A FAMÍLIA E TICS EM RELAÇÃO ÀS CRIANÇAS

O conceito de família está em constante e profunda transformação. Hoje em dia, as famílias são muito diferentes da imagem de outras épocas. Famílias nucleares, famílias mais alargadas, mas são, sobretudo, as famílias monoparentais e “reconstruídas”, as que estão na ordem do dia, bem como, as guardas partilhadas. Destas reestruturações e remodelações familiares, surgem nas escolas crianças desorganizadas, sem regras, sem método e com pouca motivação.

A família é vista “como um sistema complexo de múltiplos processos interactivos com o contexto em que se insere, e em relação ao qual não pode ser considerada, nem puramente passiva, nem absolutamente autónoma” (DIOGO, 1998).

A família atualmente não pode ser vista, nem analisada como uma estrutura isolada, pois, cada vez mais, sofre alterações constantes, quer da comunidade envolvente, quer pela quantidade de informação que tem disponibilizada através dos meios de comunicação e informação existentes.

Em relação à criança, o papel da família diz respeito, primeiramente, à satisfação de necessidades básicas, no entanto, não podemos esquecer que a família também assume funções diversas como é o caso do desenvolvimento e afirmação de identidade, socialização, equilíbrio na afetividade, segurança emocional e formação de valores. Esta tem uma função essencial na formação da personalidade da criança, da estabilidade, solidariedade e compreensão, pois o ambiente familiar refletir-se-á nos seus comportamentos e na sua observação do mundo. É neste ponto que a nossa maior preocupação como investigadores incide.

Poder-se-ia perguntar pelo papel, função ou responsabilidade da família quando mais se faz sentir a necessidade da sua presença e intervenção? O seu papel está a ser substituído pelos pares, ou seja, por crianças e jovens com os mesmos problemas, que se confrontam com as mesmas dúvidas, que se deixam guiar pela mesma curiosidade. De forma gradual, a família está a deixar de ser a referência em que a criança estrutura a sua personalidade e conduta, com os perigos que esta transformação acarreta. Esta não pode descuar o seu papel de transmissão de valores e conhecimentos, nem a responsabilidade legal e moral que transporta de educar e desenvolver as crianças. Estas têm que ser ensinadas a ser responsáveis pelos seus atos, ou seja, durante o seu desenvolvimento é necessário facultar-lhes os meios intelectuais e morais para que estas se possam orientar com dignidade e retidão na sociedade.

Mau grado, as mudanças que a estrutura familiar tem sofrido com a evolução dos tempos, esta terá que continuar a ter um papel ativo e construtivo na orientação do trajeto e projeto dos seus educandos,

pois só dessa forma poderá combater e minimizar a maior parte dos riscos e perigos que podem advir do tempo excessivo em contato com as TICs no dia a dia e, ao mesmo tempo, diminuir a possibilidade de comportamentos desviantes que tanto nos preocupam.

As crianças e pré-adolescentes passam demasiado tempo sozinhos, em que a sua maior companhia são as tecnologias de informação e comunicação ou os meios de comunicação de massa. Fora das aulas, durante os tempos livres, dedicam a maior parte do tempo a ver televisão, a jogar ou falar com os amigos através de computador. Nos fins de semana, o número de horas de visionamento de televisão sobe de forma exponencial. Consomem tudo o que chega, acedem sem critério ao que de bom e de mau é transmitido nos vários canais recebidos por cabo, muitas das vezes, sem beneficiarem da presença de um adulto que os possa auxiliar na descodificação de alguns dos conteúdos visionados e, acima de tudo, colaborando no trabalho minucioso de dilucidação dos valores aí veiculados. Mas não é só em torno da televisão que se centra esta investigação. As nossas preocupações, enquanto membros da comunidade educativa estão também voltadas para a quantidade de tempo que os espectadores mais jovens gastam diante do computador sem qualquer tipo de orientação ou mesmo pelo fato de possuírem, na maioria, telemóveis de última geração com fácil acesso à rede.

DESSENSIBILIZAÇÃO

Com a quantidade de informação que, de uma forma ou de outra, nos entra pelas janelas mediáticas que nos fazem chegar ao mundo, tanto através da televisão em blocos noticiosos, filmes, séries televisivas, desenhos animados, publicidade e música, como através de pesquisas na internet em sites, youtube, blog's, chat's, entre muitas outras plataformas, deparamo-nos com o possível efeito da dessensibilização, pois a capacidade de compreender o estado emocional do outro poderá sofrer influências negativas com a exposição a conteúdos violentos, provocando um efeito de dessensibilização. Mas, por outro lado, poderá também aumentar a ideia que a violência é algo comum e normal na nossa sociedade.

Assim verificamos que com a redução da empatia as pessoas tornam-se menos sensíveis as dores dos outros e com o aumento das atitudes pró-violentas as pessoas tornam-se mais favoráveis a que comportamentos agressivos e violentos sejam normativos e eficazes para a resolução de problemas (CARVALHO, 2011).

Sabemos que, atualmente, o tempo de convívio em ambiente familiar e a supervisão parental cada vez são menores, pelo que se impõem algumas questões: será que o aumento das atitudes de pró-violência é influenciado pela visualização de conteúdos impróprios nos meios de comunicação? Será que a empatia também poderá ser influenciada nesse processo? Será que nos tornamos dessensibilizados?

Mais do que estabelecer uma relação de causalidade entre a visualização de conteúdos violentos e as ações violentas, questão envolta em alguma polêmica, importa promover uma consciência crítica junto de educadores, professores e pais em relação ao consumo de imagens carregadas de violência e à necessidade de construção de uma sociedade democrática. Temos consciência de que o incremento de imagens violentas decorre tantas vezes de uma simples estratégia comercial, que persegue como única finalidade o lucro. Importa refletir sobre o excesso de conteúdos violentos que pulverizam as múltiplas “telas”, meditar sobre a influência que esses comportamentos, em alguns casos, exerceram sobre as crianças e jovens. Não obstante, também é do conhecimento geral que a dependência das crianças e jovens da internet, dos videojogos e da televisão poderá influenciar direta ou indiretamente e contribuir para a dessensibilização.

Pela experiência resultante da prática letiva deparamo-nos regularmente com alguns comportamentos violentos, muitas das vezes, imitativos de séries e desenhos animados, pois seguindo a linha de pensamento das personagens, a violência é ministrada para a aquisição de bons resultados ou até para impor respeito, o que faz com que as crianças mantenham atitudes e comportamentos agressivos e/ou violentos perante os outros.

BULLYING

As situações de bullying têm surgido na nossa sociedade com bastante regularidade, o que constitui por si só motivo suficiente de preocupação, embora em algumas ocasiões a utilização do conceito nem sempre seja correta ou adequada para definir situações de comportamentos entre crianças e jovens. Dan Olweus (1993, p.9) define bullying da seguinte forma: “A student is being bullied or victimized when he or she is exposed repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more students”.

Este autor, referência incontornável na investigação desta temática, considera que o bullying ocorre quando um estudante se torna um alvo de comportamentos agressivos por parte de outros, de forma repetida e prolongada no tempo. Estes comportamentos poderão ser de índole verbal (insultos, agressão verbal, humilhação, alcu-nhas...), físicos (agressões que atentam contra a integridade física) ou ainda pela discriminação/afastamento intencional de alguém de um grupo. Cleo Fante (2005, p.27) acrescenta que bullying é “(...) um desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão(...)”.

Seja qual for o contexto, o bullying diz respeito a uma diversidade de comportamentos que atingem de uma forma cruel o bem-estar físico e psicológico de crianças e jovens. São ações levadas a cabo de uma forma intencional, persistente e quase sempre em contextos onde se constata que há um manifesto desequilíbrio de forças entre o agressor e a vítima. A autoestima e o rendimento escolar são algumas das consequências deste comportamento e não influenciam unicamente as vítimas, mas também as testemunhas e os próprios agressores, pois estes últimos, algumas vezes, abandonam as escolas e deixam-se enlear nas “teias” da criminalidade.

A violência é inerente ao fenómeno de bullying, por este motivo envolve sempre agressor(es) e vítima(s), sendo os primeiros, neste caso, designados como “Bully’s”. Os comportamentos desviantes, aqueles considerados violentos, acarretam quebra de regras sociais, morais e jurídicas, o que implicará consequências legais, tais como *crime de ofensas à integridade física simples ou graves* (punido com pena de prisão até 3 anos, ou com pena de multa - art.º 143.º do

Código Penal), mas se os ferimentos forem graves ou provocarem perigo para a vida, a pena de prisão poderá ser de 2 a 10 anos.

Contudo, para que exista procedimento criminal deverá existir queixa do ofendido (no caso de ser menor de 16 anos, deverão ser os seus pais a apresentar queixa).

No caso de existir um roubo de dinheiro e, se para tal, for usada força física para o retirar, tratar-se-á de um crime de roubo e o/os agressor(es) poderão incorrer numa pena de prisão de 1 a 8 anos.

Já quanto aos autores de *Injúrias* (apelidar com nomes impróprios terceiros), o(s) agressor(es) pode(m) incorrer numa pena de prisão até 3 anos, ou numa pena de multa até 120 dias, conforme o art.º 181.º do Código Penal.

No que diz respeito ao *crime de ameaças*, este pode ser punido com pena de prisão até 1 ano, ou com pena de multa até 120 dias. (Estas seriam as punições a atribuir pela *lei geral* a alunos cujas idades são iguais ou superiores a 16 anos)

Então, surge-nos uma questão pertinente: *E se o agressor tiver uma idade entre os 12 e os 16 anos? Está de algum modo protegido da punição? Não sofrerá qualquer tipo de admoestação?*

Para contornar esta questão da idade, surge a *Lei Tutelar Educativa*, conhecida como *Lei n.º 166/99, de 14 de setembro*, onde são indicados os procedimentos a aplicar aos menores entre os 12 e os 16 anos, que cometam crimes punidos com pena de prisão. Por se tratar de menores de 16 anos, o Código Penal refere que são penalmente inimputáveis (não são aplicadas penas de prisão), contudo podem ser aplicadas “medidas tutelares educativas” pela referida Lei Tutelar, nomeadamente: admoestação; reparação ao ofendido; realização de prestações económicas ou de tarefas a favor da comunidade; imposição de regras de conduta; imposição de obrigações; frequência de programas formativos; acompanhamento educativo; internamento em centro educativo, em regime aberto, semiaberto ou fechado.

Desta forma, esta legislação vem contrariar a ideia de que os menores de 16 anos não são punidos pelos seus crimes. O objetivo principal desta *Lei* é consciencializar sobre a importância das regras e das normas na vida social, sendo a medida mais gravosa o internamento num centro educativo, ou seja, um equipamento semelhante a uma

“prisão” de menores, sobre a alçada do Ministério da Justiça.

Poderemos constatar desta forma que os agressores/“bullies”, em Portugal, estão sujeitos a qualquer uma das sanções, anteriormente descritas, desde que as entidades judiciais tenham conhecimento e haja queixa da vítima ou do seu representante legal.

CYBERBULLYING: ENQUADRAMENTO LEGAL

Com o atual desenvolvimento das TICs e sua presença cada vez mais frequente no quotidiano das pessoas, de modo muito particular no domínio da comunicação interpessoal, permitiram que este fenómeno encontrasse nos dispositivos tecnológicos novas possibilidades e horizontes de utilização. Surgiram novas formas de bullying, estas passaram a ser, sem dúvida, rituais de crueldade social. Referimo-nos ao cyberbullying, uma das formas de bullying, consistindo esta, no recurso às tecnologias que temos à nossa disposição e disseminada por todos os níveis etários, embora de forma esmagadora nas crianças e jovens que habitam nas sociedades tecnologicamente mais avançadas (sms, clips, vídeos, fotografias digitais, emails ou redes sociais) envolvendo mais diretamente, os telemóveis de última geração e a internet como meios de divulgação e obtenção de informação, para a divulgação de mensagens textuais, visuais ou audiovisuais onde as vítimas são expostas a situações embaraçosas, sofrem insultos e humilhações, situações que têm como principal intenção denegrir, atormentar, importunar e/ou ameaçar.

Com a utilização das TICs e da proliferação da utilização da internet, redes sociais e principalmente da nova geração de telemóveis, surge uma nova forma de bullying: o cyberbullying. *Cyberbullying is being cruel to others by sending or posting harmful material or engaging another forms of social aggression using the Internet or other digital technologies* (WILLARD, 2005). Segundo Campos (2009), o cyberbullying é:

Um fenómeno complexo, composto por características próprias e excepcionais, e que estabelece uma estreita relação com o tempo que se despende com as TICs, com a segurança no ciberespaço,

com o bullying. O anonimato conferido pelos meios tecnológicos coloca o cyberbullying num patamar quase inatingível. A perseguição anónima molesta crianças/jovens, destrói os seus relacionamentos e a sua convivência social. Creio que as crianças/jovens, de um modo geral, despendem muito tempo com os meios tecnológicos e, em particular com as redes sociais, tendo probabilidades mais elevadas de serem vitimizados (CAMPOS, 2009).

Para minimizar os danos causados e persuadir a criminalidade nesta área, surgiram nova legislação e reajustamento na existente.

A legislação em Portugal define no *Art.º 199.º do Código Penal* que, quem gravar palavras proferidas por outra pessoa e não destinadas ao público, utilizar ou permitir que se utilizem gravações, mesmo que licitamente produzidas, sem consentimento, será punido com pena de prisão até 1 ano ou com pena de multa até 240 dias. De igual forma, poderá incorrer na mesma moldura penal quem, contra vontade, fotografar ou filmar outra pessoa, mesmo em eventos em que tenha participado; ou utilizar ou permitir que se utilizem fotografias ou filmes já referidos anteriormente, mesmo que licitamente obtidos, é correspondentemente aplicável o disposto nos art.º 197.º e 198.º.

Nestes artigos enquadram-se a maior parte, senão a totalidade, de situações da recolha de fotografias/vídeos colocados no youtube ou em qualquer outro local na rede, que tenha como intuito prejudicar e/ou denegrir socialmente a imagem de uma pessoa.

Nos últimos anos, vários casos de gravações vídeo se tornaram públicos, imagens obtidas no interior de escolas, nomeadamente em balneários, corredores, recreios e mesmo no interior de salas de aula. O caso que se tornou mais mediático decorreu, em plena sala de aula², na escola Carolina Michaëlis, na cidade do Porto, em março de 2008. Implicou uma professora e vários alunos da turma. Estiveram envolvidos no processo e foram investigados a aluna de 15 anos que agrediu a professora, um de 16 anos que impediu o auxílio à docente,

² Este caso pode ser visto em <http://youtube/fW4JS7BWTZY>.

o que gravou, recorrendo ao telemóvel, a discussão e diversas agressões físicas. Todos os que estiveram envolvidos foram submetidos a um procedimento disciplinar conduzido pelo conselho executivo da Escola Carolina Michaëlis e pela Direção Regional de Educação do Norte.

A aluna envolvida, 4 meses depois (21 de julho), apresentou um pedido oficial de desculpas à docente numa audiência preliminar e teve que cumprir 30 horas de trabalho comunitário, isto porque a professora aceitou que a menor não fosse a julgamento, bem como o pedido de desculpas, caso contrário responderia por um crime de coação e um outro de agressão física.

O aluno que teria impedido outros colegas de socorrer a docente foi obrigado a cumprir 40 horas de trabalho comunitário. Já o aluno menor que filmou o incidente, ficou obrigado a prestar 20 horas de serviço similar.

Vários casos são conhecidos de filmagens no interior da sala de aulas, de agressões nos espaços escolares, de divulgação de fotos e vídeos sem a devida autorização. Estes crimes são passíveis de punição com pena de prisão.

Assim, educar para a utilização ética dos *media*, das redes sociais, da televisão alertando os jovens, tanto em casa como nas escolas, para terem cuidado com a divulgação da informação através das redes sociais, torna-se uma tarefa prioritária, pois os alunos, em muitos casos, revelam desconhecimento de que estas práticas são crime.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Fenômenos como bullying e cyberbullying estão cada vez mais relacionados com a violência entre pares. Por isso, levamos a cabo uma investigação através da qual pretendemos ter a noção, tão objetiva quanto possível, no âmbito da violência que é exercida com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação. Surgem-nos então algumas questões pertinentes que norteiam os objetivos da pesquisa (SIMÕES; ESCOLA; RAPOSO, 2013):

- Será que os meios de comunicação e a tecnologia, nomeadamente a televisão, a rádio, a publicidade, os jogos de vídeo e a

internet ajudam a desenvolver, aprender e incentivar comportamentos de carácter violento nos mais novos?

- Será que as crianças de hoje conseguem separar “o joio do trigo” aquando visualizam um documentário ou um filme ou jogam um “videogame” ou quando ouvem uma **música, ou ainda enquanto fazem pesquisas ou navegam na internet?**
- Será que professores, pais, auxiliares de acção educativa possuem ferramentas necessárias para poder identificar, sinalizar e agir correctamente perante comportamentos de Cyberbullying entre crianças e jovens?
- Será que os jovens de hoje são devidamente vigiados e aconselhados pelos adultos mais próximos?
- Será que a família atualmente não responde correta e de forma ajustada aos anseios dos jovens?
- Será que os mais novos passam demasiado tempo sozinhos?
- Será que podemos ter um papel preponderante na diminuição da violência que tem vindo a ocorrer com recurso à tecnologia?

Realizamos um estudo exploratório, dada à falta de estudos anteriores sobre o assunto e tendo selecionado como principal instrumento de recolha de informação um inquérito por questionário, dirigido às crianças do 1º e 2º ciclos do ensino básico, a estudar no agrupamento de Escolas Diogo Cão, um dos dois agrupamentos da capital de distrito, Vila Real. A opção pelo inquérito por questionário prende-se com o fato de se tratar de uma ferramenta versátil, contemplando a possibilidade de um tratamento quantitativo e qualitativo e, também, por assegurar a confidencialidade e anonimato, garantias tão importantes em estudos desta natureza, visando à compreensão de fenômenos tão sensíveis. Para Garcia Muñoz (2003), referindo-se ao questionário, a “su característica singular radica en que para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal”, o que se tornou numa mais valia, tendo em conta a temática da investigação.

O questionário foi planeado e concebido especialmente para o efeito e validado por especialistas na área de Tecnologia Educativa e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Contempla, na sua estrutura, 74 questões fechadas e 10 abertas, estando dividido em VII grupos, designadamente: Grupo I – Dados pessoais, familiares e relação com os meios de comunicação; II – Dados de carácter geral, atitudes e valores; III – Comportamentos; IV – Discriminação entre pares; V – Hábitos diários versus Meios de comunicação; VI – Diferenças e VII – Hábitos e preferências nos tempos livres. Neste capítulo destacamos as questões centradas na parte referente a atitudes, comportamentos e hábitos diários com os meios de comunicação. A aplicação do mesmo decorreu em duas escolas do Agrupamento Diogo Cão de Vila Real, geograficamente afastadas (urbano versus rural), durante o mês de dezembro de 2012.

A população do agrupamento é de 1087 alunos e engloba o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, nomeadamente, 3º, 4º, 5º e 6º anos de escolaridade. Estamos perante uma amostra de conveniência constituída por 26 alunos do 3º, 20 do 4º, 17 do 5º e 23 do 6º ano, perfazendo uma totalidade de 86 inquiridos, os quais se encontram distribuídos equitativamente quanto ao gênero. Após recolha dos questionários, procedeu-se ao tratamento e análise dos dados, no decorrer do primeiro trimestre de 2013, sendo os mesmos tratados com recurso ao *software* de análise estatística SPSS 17.

Todo o processo de autorização e distribuição dos questionários seguiu os procedimentos legais estabelecidos para investigações semelhantes.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados a que chegamos procedem de um trabalho muito cuidadoso e criterioso de recolha de informação. Houve um acompanhamento personalizado em todos os momentos do processo, inclusive nas salas de aula aquando do preenchimento dos questionários pelos alunos.

Com os dados obtidos, pudemos constatar que relativamente ao uso das tecnologias, 70,9% possuem telemóvel, dos quais 57% estão equipados com dispositivos para tirar fotografias e realizar pequenos clips em vídeo.

Já no que diz respeito ao acesso à internet, 77,9% usufruem deste tipo de serviço na sua própria habitação, estando 41,3% sem qualquer

supervisão por parte de familiares ou encarregados de educação (vide gráfico 1).

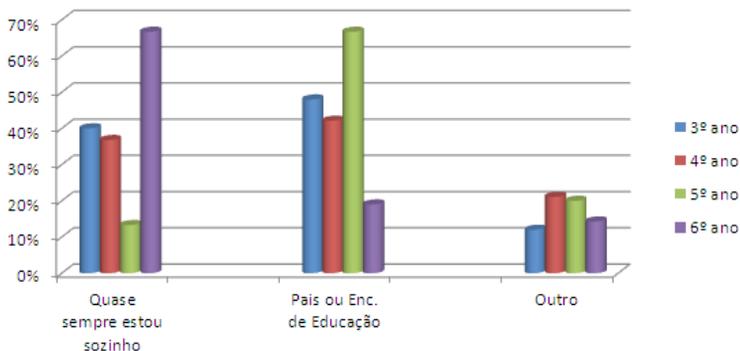


Gráfico 1 – “Quando estás no computador, ligado à internet, quem tens a teu lado ou próximo de ti?”

Fonte: Arquivos dos autores.

Quando questionados sobre o número de horas que usufruem deste serviço, verificou-se que mais de metade dos inquiridos (52,3%) estão conectados de 31 a 90 minutos diariamente, mas é importante salientar que 12,8% ultrapassam perigosamente 3 horas de conexão.

Apesar de a amostra incluir apenas crianças até aos 12 anos, verifica-se que em relação às redes sociais, mais de metade já faz uso corrente, onde se destaca o Facebook em detrimento do Hi5 e Twitter.

Ainda em relação ao acesso e navegação na internet é importante mencionar que locais como bares/cafés com *wireless* e em casa de amigos acedem livremente 8,1% e 23,3%, respectivamente, o que somado ao tempo em que “navegam” nas suas residências, agrava dramaticamente a questão da ausência de supervisão aos conteúdos acedidos pelas crianças.

Quando questionados sobre qual o uso que davam ao computador (vide gráfico 1), a maior parte dos inquiridos (55,6%) utilizam-no

para comunicar através do e-mail e das redes sociais e, curiosamente, apenas 14% o usam para realização de trabalhos e pesquisas escolares. Esta percentagem tão baixa torna-se tanto mais preocupante quanto foi o esforço e investimento governamental com o plano tecnológico da educação, que visava à modernização tecnológica das escolas, e com o projeto *Magalhães* que pretendia disponibilizar um computador por aluno no 1º ciclo do ensino básico criando, desta feita, condições indispensáveis para a integração do computador na prática de ensino por parte dos professores e dos alunos, logo no 1º ciclo do ensino básico.

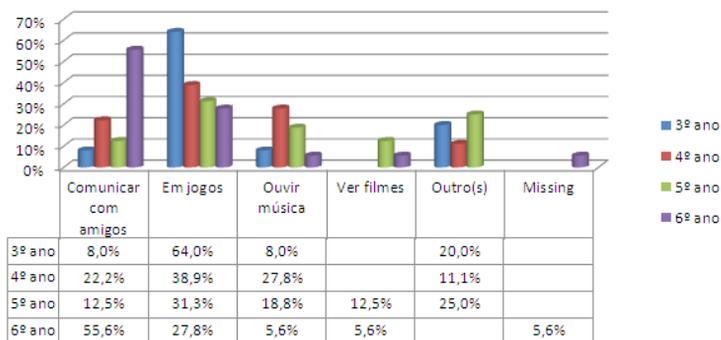


Gráfico 2 - "Para que utilizas, na maior parte das vezes, o computador?"

Fonte: Arquivos dos autores.

Quando analisamos a relação existente entre a televisão e a supervisão parental, também constatamos que mais de 30% da amostra não é devidamente acompanhada enquanto se encontra a visualizar o referido equipamento.

Relativamente ao processo de vitimização, verificou-se que 55,8% nunca foram vítimas de qualquer ato de bullying ou cyberbullying, o que faz dos restantes vítimas. Os resultados obtidos neste estudo aproximam-se dos publicados por Pereira, Silva e Nunes (2009) num estudo realizado com uma amostra similar em Bragança, relativamente ao processo de vitimização, mencionando que 52,7% nunca

foram vítimas de bullying. Já relativamente ao estudo de Maria de Lurdes Meque (2011), num agrupamento de Lisboa, com alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, apresenta 37% de vítimas, resultados um pouco inferiores aos registrados por nós.

Quanto ao tipo de agressão sofrida, constatou-se que 20,9% sofreram agressões físicas, 15,1% foram envergonhados, 15,1% foram alvo de empurrões, 8,1% ameaçados, 2,3% viram ser-lhes destruído material próprio, 1,2% sofreu ameaças por telemóvel, 1,2% publicou na internet algo depreciativo e 8,1% dos inquiridos relataram outro tipo de ações sofridas.

Em relação ao cyberbullying, nomeadamente ações com recurso à internet e telemóveis, apenas se registou uma ocorrência de cada, sendo uma de insultos por *sms* e a outra referente a publicações de fotografias e comentários em redes sociais. Estes resultados são semelhantes aos obtidos por Pereira, Silva e Nunes (2009) ao defenderam que, no que concerne

Ao recurso à internet e telemóvel para difundir mensagens ou imagens com o objectivo de denegrir a imagem do outro, foram casos pontuais ainda que este tipo de agressão seja um novo recurso utilizado pelos agressores e poderá ser utilizada como “arma de longo alcance” pela gravidade do impacto, não está muito divulgada, tendo atingido a menor percentagem (1%) (PEREIRA; SILVA; NUNES, 2009).

Neste grupo etário em estudo, o telemóvel é usado, na maior parte dos casos para contactar familiares/encarregados de educação e o computador com acesso à internet para a comunicação entre pares e para jogar. Há uma relação muito curiosa entre a utilização do computador para jogar e para comunicar com os amigos. A necessidade de comunicar aumenta de forma muito significativa entre os 8 e os 12. Assistimos ao fenómeno inverso com uma diminuição no que se refere à utilização do computador para jogar. No 3º ano, 8% utilizam o computador para comunicar e com 12 anos a percentagem cifra-se em 56,6%. No que concerne à utilização do computador para jogar,

com 8 anos a percentagem é de 64%, com 12 anos verificamos que há uma redução para 5,6%. Importa não perder de vista que a utilização do computador com a finalidade de comunicar tem como suporte, preferencialmente, as redes sociais, espaço bastante vulnerável à eclosão dos fenômenos do cyberbullying.

Da análise dos resultados, verificou-se que mais de metade dos inquiridos, 78,6% deita-se antes das 22h, no decorrer dos dias de aulas e 61,7% antes das 23h30 durante o fim de semana. Não deixa de ser muitíssimo preocupante a percentagem de crianças, cerca de um terço, 33,7%, que se deitam entre as 0h e as 2h45m. Estes são, maioritariamente, aqueles que possuem televisão no quarto e computador com ligação à internet e, naturalmente, gozando de uma maior liberdade e menor vigilância parental.

Salienta-se ainda que cerca de um terço (29%) dos inquiridos pertence a famílias monoparentais e/ou coabita com outros familiares/pessoas (vide gráfico 3).

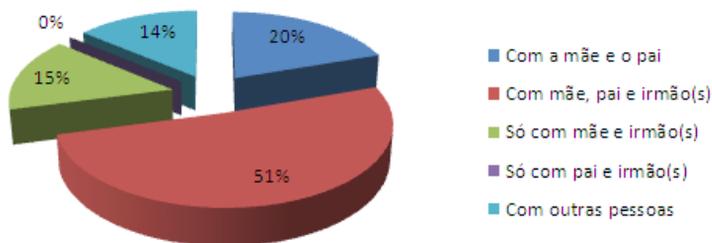


Gráfico 3 - "Com quem vives?"

Fonte: Arquivos dos autores.

REFLEXÃO FINAL

O fenômeno do cyberbullying está diretamente ligado à extraordinária disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação e uma das melhores formas para o prevenir consiste em sensibilizar crianças, jovens, encarregados de educação, professores e comunidade educativa em geral para um uso das tecnologias de forma ética,

responsável e segura.

A este propósito Amado, Matos, Pessoa, Jäger (2009), referem que:

Os efeitos das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) sobre o comportamento das crianças e dos jovens têm sido um importante campo de estudo nos últimos anos. Presta-se especial atenção às afinidades possíveis entre o facto de as crianças e os jovens estarem expostos a determinados tipos de comunicação (televisiva, via Internet e jogos electrónicos) e os comportamentos anti-sociais que manifestam. Os desenvolvimentos tecnológicos recentes disponibilizam a esta população, contudo, o uso criativo e autónomo de uma panóplia de novos meios de comunicação e de interacção que, para além das inúmeras vantagens e benefícios a todos os níveis, podem acarretar imensos riscos e perigos se o seu emprego não obedecer a certas regras e não for informado por princípios e valores (sic) (AMADO; MATOS; PESSOA; JÄGER, 2009).

Temos a obrigação, como educadores que somos, de elucidar os mais novos sobre os riscos de colocarem fotografias, vídeos e outros dados pessoais *on-line* que possam ser usados por terceiros movidos por má-fé e com o intuito malicioso de os prejudicar. O alerta é feito por Patchin e Hinduja (2010):

As online social networking has become an immersive and pervasive phenomenon, traditional considerations and expectations of personal privacy have been drastically altered. This paradigmatic change has led to adolescents possibly making themselves vulnerable to embarrassment, censure, damage to one's name or reputation, or even victimization by others because of unwise postings or revelations

online (PATCHIN; HINDUJA, 2010).

Na mesma linha, destacando o alargamento das possibilidades de utilização maliciosa/danosa dos meios tecnológicos disponíveis Amado et al, (2009) escrevem:

As suas consequências são também amplificadas (WILLARD, 2005), uma vez que as agressões podem difundir-se facilmente e com enorme rapidez, e manter-se, como já dissemos, infinitamente presentes no espaço virtual. De facto, um e-mail pode ser sucessivamente encaminhado para milhares de internautas, e uma imagem, uma vez colocada, por exemplo no You Tube, além de copiada e multiplicada, pode aí permanecer indefinidamente, dando assim lugar a consequências repetidas e de longo termo (sic) (AMADO et al., 2009).

O aumento do acompanhamento e controle parental, familiar e institucional poderá marcar a diferença na consciencialização das gerações mais novas para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, sobretudo para aprenderem a lidar correta e conscientemente com os perigos resultantes do acesso e possíveis pelo recurso dos mais novos a estes dispositivos, sem as devidas precauções.

Segundo Tito Morais, em janeiro de 2014, no seu blog (<http://miudossegurosnanet.blogs.sapo.pt>), 42% dos jovens portugueses entre os 9 e os 16 anos não tiveram qualquer aconselhamento sobre segurança na internet e ao mesmo tempo 65% dos pais gostariam de receber informação e orientação por parte das escolas .

Salienta-se que a quase ausência de controle parental constitui uma das constatações mais preocupantes verificadas nos resultados desta investigação, sobretudo se se atender ao excesso de exposição às TICs, nomeadamente, televisão, internet e telemóveis que também pudemos verificar.

Schools could assist in parent education to this

end and encourage parents to talk to young people about the technology. This way young people are made aware that adults do know something about the technology and they can seek help from adults when they need to (CAMPBELL, 2005).

Não só é preocupante a inexistência de hábitos, que garantam horários para o descanso noturno na maior parte da amostra, mas também a quantidade de equipamentos eletrônicos existentes nos quartos das crianças, o que produzirá certamente danos a vários níveis tanto pela radiação transmitida, como pela aparente dependência existente.

Seria desejável que fossem desenvolvidos programas de intervenção dirigidos às crianças e pré-adolescentes em relação à correta e adequada utilização das TICs, começando pela residência de cada um e, posteriormente, alargando a toda a comunidade educativa. As linhas orientadoras para este programa passariam, antes, por uma redução da utilização dos equipamentos, a sua colocação em sítios com menor privacidade, um cuidado acrescido na seleção de conteúdos, bem como, um controle e sensibilização parental, o que iria desenvolver o espírito crítico dos mais novos em relação ao visualizado de uma forma em que os próprios, numa fase posterior, conseguissem fazer a triagem do que é mais adequado e aconselhável a cada um. Para que todo este processo se desenvolva, serão necessários a participação e o envolvimento dos pais/encarregados de educação, dos docentes e de todos os que direta ou indiretamente têm responsabilidades nestas matérias no sentido de garantir a implementação de projetos que ao serem concretizados promovessem um uso adequado de todos os meios e recursos, de todas as mediações tecnológicas.

Desta forma, poderemos minorar a tendência que se tem vindo a verificar no que diz respeito à falta de atitudes, aos comportamentos desviantes, ao respeito dos mais elementares valores e aos maus hábitos no seio familiar.

Educar para os media poderá reflectir numa

redução muito significativa de atitudes pró-violentas, ou seja, fará com que haja um ganho de atitudes pró-sociais e isso possibilitaria a eliminação de um dos factores causais que podem levar ao aumento do comportamento agressivo e que poderá ainda traduzir-se na redução da criminalidade (sic) (CARVALHO, 2011).

REFERÊNCIAS

AMADO J.; MATOS, A.; Pessoa, T.; JÄGER, T. Cyberbullying: um desafio à investigação e à formação. **Revista Interações**, n.13. Santarém: Instituto Escola Superior de Educação, 2009.

BERAN, T.; LI, Q. The Relationship between Cyberbullying and School Bullying. **Journal of Student Wellbeing**, December, v.1, n.2, p.15-33. 2007.

CAMPBELL, Marilyn A. Cyber bullying: An old problem in a new guise? **Australian Journal of Guidance and Counselling**, v.15, n.1, p.68-76. 2005.

CAMPOS, M. **O Cyberbullying**. Natureza e ocorrência em Contexto Português. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: ISCTE – IUL, 2009.

CARVALHO, C. **Influência dos media nas atitudes face à violência e na empatia**. (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

DIOGO, J. **Parceria Escola – Família, A Caminho de uma Educação Participada**. Porto: Porto Editora, 1998.

FANTE, C. **Fenómeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

HINDUJA, S.; PATCHIN, J. **Bullying beyond the schoolyard**: preventing and responding to Cyberbullying. California: CorwinPress, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). Disponível em: <<http://www.ine.pt>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

MEQUE, M. **Agressão entre pares (bullying) e vitimação em contexto escolar**. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Faculdade de Psicologia, 2011.

MORAN, José Manuel. **As mudanças na comunicação pessoal**. Gerenciamento integrado da Comunicação pessoal, social e tecnológica. São Paulo: Edições Paulinas, 1998.

OLWEUS, D. **Bullying at school**. Oxford e Cambridge: Blackwell, 1993.

PATCHIN & HINDUJA Changes in adolescent online social networking behaviors from 2006 to 2009. **Computers in Human Behavior**, n.26, p.1818-1821, 2010.

PEREIRA, B.; SILVA, M.; NUNES, B. Descrever o Bullying na Escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. **Revista Diálogo Educacional**, v.9, n.28, p. 455-466. Curitiba, 2009.

PORTUGAL. Lei n.º 166, de 14 de setembro de 1999. Aprova a Lei Tutelar Educativa. Diário da República, Lisboa, n. 215, 14 set. 1999.

PORTUGAL. Decreto Lei n.º 48, de 15 de março de 1995. Aprova o Código Penal. Diário da República, Lisboa, n. 63, Série I-A, 15 mar. 1995.

SANMARTÍN, J. et al. **Violencia, televisión y cine**. Barcelona: Editorial Ariel SA., 1998.

SIMÕES, P.; ESCOLA, J.; RAPOSO-RIVAS, M. Cyberbullying e as TICs: as sombras e a luz na construção do espaço mediático. In: ESCOLA, J.; RAPOSO-RIVAS, M.; MARTÍNEZ-FIGUEIRA, E.; AIRES, A. P. **Desafios éticos na sociedade tecnológica**. Santiago de Compostela: Andavira Editora, 2013. p.63-78.

WILLARD, N. (2005). **Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats**. Center for Safe and Responsible Use of the Internet. Disponível em: <<http://www.accem.org/pdf/cbcteducator.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

NOVAS PRÁTICAS COLABORATIVAS PARA UM “VELHO” STATUS QUO JUSAUTORAL/EDUCACIONAL

*Geraldo Magela Freitas Tenório Filho
Luíza Gabriela Barros de Oliveira Freire
Salomé Margot Melo Ferreira
João Ademar de Andrade Lima*

“Só me interessa o que não é meu. Lei do homem.
Lei do antropófago”.
(Manifesto Antropofágico, de Oswald de Andrade,
1928).

À GUIA DE INTRODUÇÃO

Este capítulo é fruto de digressões realizadas junto ao Grupo de Pesquisa “Antropologia da Política, Cultura Midiática e Práticas Políticas”, cadastrado no DGP/CNPq e certificado pela UFCG, mormente junto à linha intitulada “Novas Tecnologias, Sociabilidade e Política”, sob a orientação do professor João Ademar de Andrade Lima, por bacharelandos do curso de Direito da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, Facisa, do Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento de Campina Grande, Paraíba, de onde se buscou sintetizar aportes teóricos condizentes a uma hipotética convergência conceitual (majoritariamente fulcrada em perspectivas filosóficas) na qual se traça

um paralelismo dialético entre o que se convencionou chamar de “novas práticas educativas” as também convencionadas “novas hermenêuticas jusautorais”, como base para a geração do movimento colaborativista, pró-socialização do conhecimento, fortemente influenciado pelos ideais de antimonopolistas ensejadores da cultura *copyleft*: aberta, compartilhada, acessível e gratuita.

Assim, apoiados em discursos da Educação Pós-Moderna e, notadamente, norteados pelas bases do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver em comum” e “aprender a ser” (ESCO-LA, 2005), os construtos neopedagógicos aqui canalizados ganham guarida no alargamento interpretativo da construção normativa tradicional dos Direitos Autorais clássicos, então repensados – ou “reapropriados” – com base principiológica, inclusive, na doutrina do “fair use”, para se equilibrar, aos costumes próprios da sociedade da informação, dita “Sociedade em Rede”, sustentáculo da chamada “Ciência Aberta”, definida por Cardoso et. al. (2012) como um verdadeiro “Movimento Social”, estruturado enquanto alternativa à tradicional e hermética Propriedade Intelectual da produção e distribuição de informação, tradicionalmente “privatizada”.

Trata-se de convite à reflexão acerca de fenômenos potencializados pelas nomeadas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – não necessariamente tão “novas” – já intrinsecamente, quase simbioticamente, inseridos na prática aprendente da contemporaneidade, transcendentemente à excepcionalidade em razão do ser elementar.

PELA EDUCAÇÃO TRADICIONAL, O SABER MONOPOLIZADO

Desde a Idade Média, a disseminação do conhecimento por meio da educação se mostrou cauteloso e minucioso, pois deter conhecimento significa possuir Poder. Dessa forma, nessa época, a educação era tida como um produto, infundado, da relação de Poder exercida pela Igreja sobre a população, através da qual apenas o clero e os filhos dos nobres teriam tal direito.

Ressalta-se que mesmo não atingindo as classes desfavorecidas economicamente, o modelo educacional clássico, construído naquele período, reflete os ideais do Estado totalitário, pois traz o conceito

de processo educacional de forma unilateral, no qual educar significava expor a verdade única e inabalável.

Oliveira (2013) afirma que durante o século XIII, com o surgimento da Escolástica, o ensino traz uma configuração mais filosófica, porém não menos centralizada e unilateral. Assim, o conhecimento continuou a ser posto, taxativamente, aos monges e filhos de nobres, sendo o exercício da educação, apenas, ensinar o aluno como pensar e agir.

A autora discorre que essa “percepção do filosofar medieval pode eventualmente reduzir o ensino escolástico na leitura, repetição e memorização da matéria, ou seja, em um pragmatismo que retira a sua essência e natureza filosófica: produtora da reflexão” (p.42).

A estrutura educacional clássica foi uma base de sustentação do Estado Teocrático, através da qual o processo de aprendizagem é não reflexivo, opressor e imutável. O alunado aprende, efetivamente, a aceitar a informação imposta por receio de ser reprimido ou até mesmo castigado por questioná-la. Assim, o trabalho dos docentes estava direcionado à questão do ensino eficiente, através da utilização de métodos capazes de ensinar o aluno a gravar as informações repassadas pelo professor (LACANALLO, et. al., 2007).

Em oposição à Escolástica, o Renascimento exerceu uma atuação racional frente às questões humanas. De tal modo, de acordo com Cabral (2008), essa nova mentalidade influenciou na metodologia educacional, que passou a ser mais prática, visto que o humanismo antropocêntrico renascentista, ao centralizar-se no indivíduo, permitia uma participação maior do aluno no processo de aprendizagem, contudo sem haver qualquer revolução do método aplicado, qual seja o tradicional.

De acordo com Libâneo (1994), durante o século XVII, observou-se a formação da teoria didática, com o escopo de analisar as relações entre o ensino e a aprendizagem, tendo como idealizador da primeira obra clássica acerca do assunto, “A Didacta Magna”, o Pastor protestante João Amós Comênio.

O autor expõe que Comênio inovou a prática educativa nas escolas, em contraponto às técnicas conservadoras do clero e da nobreza, pois expôs o pensamento de que o conhecimento deveria ser

difundido a todos, sendo o exercício da prática educativa direcionado conforme a idade e a capacidade de desenvolvimento de cada indivíduo.

Todavia, embora tenha apresentado alguns avanços instrumentais, constatou-se, na práxis, a manutenção do caráter dogmático de memorização e repetição dos ensinamentos dos professores.

Dessa forma, o educador continuou a ser o núcleo do processo de ensino, com a função de controlar a ordem e o aprendizado, sendo o detentor de todo o conhecimento, e o único capaz de transmiti-lo (LACANALLO, et. al., 2007).

Segundo Libâneo (1994), outro pensador em destaque no campo da educação e da pedagogia tradicional é Herbart, que apresenta como tarefa primordial do educador a inserção do conhecimento, único e verdadeiro, na mente dos alunos. Assim, o método de ensino a ser usado corresponde à exposição e, conseqüente, acumulação de ideias na mente do indivíduo, sendo o alunado incapaz de exercer um pensamento crítico frente à informação apresentada.

O estudioso argumenta que a Pedagogia Tradicional caracteriza-se pela concepção de educação como produto da ação dos agentes externos no desenvolvimento do aluno.

Dessa maneira, o conhecimento, objeto da relação educacional, é tido como um conjunto de verdades acumuladas ao longo das gerações, sendo o discente um mero receptor destas; com destaque na inexistência de interação entre a matéria estudada, os interesses dos indivíduos e os problemas sociais vivenciados.

Saviani (2006) aponta o mandamento de que o sistema educacional, embasado nos ensinamentos tradicionais, vê a escola como uma organização voltada ao professor, o qual é o responsável por transmitir todo acervo intelectual ao aluno, que somente assimilará.

Em crítica à teoria pedagógica apresentada por Herbart, as professoras Freitas e Zanatta (2006) discorrem que o filósofo John Dewey expõe que adquirir conhecimento é reconstruir continuamente as experiências, por meio de uma interação aberta entre professores e alunos. Isso demonstra que, com o passar dos anos, o processo de abertura das técnicas educacionais ganhou maior proporção.

Nesse enfoque, Gadotti (2000) apresenta o entendimento de que

a educação tradicional iniciou seu declínio já no movimento renascentista, entretanto, infelizmente, perdura até a atualidade. Ressalta o referido autor que tanto a educação tradicional como a nova observam a educação como um processo de desenvolvimento individual, todavia, o que as diferencia é que hodiernamente há uma mitigação do aspecto individual e destaque no sociopolítico-ideológico.

Assim, foi a partir do final do século XIX que surgiram críticas ao processo educacional clássico, em que o professor era ao mesmo tempo o sujeito de iniciativa do processo de ensino e o elemento decisório do conhecimento a ser passado ao discente; estas deram espaço ao aparecimento de uma nova pedagogia que desloca a iniciativa do processo de aprendizado para o aluno, tendo como produto da educação o resultado da interação aluno-professor. Assim, nessa nova perspectiva, o conhecimento é construído e não imposto como fora outrora (SAVIANI, 2006).

O surgimento dessa nova pedagogia não pode ser observado somente à luz da perspectiva educacional, mas também social, fruto de um processo de construção do pensamento e de formas de disseminá-lo que perpassa o campo do indivíduo, ser detentor do direito à educação, e se projeta na imensidão da vida em sociedade, em que pese constatado que o lento processo de abertura do ensino está diretamente relacionado à vivência paulatina de sistemas políticos centralizadores, nos quais o indivíduo não era visto como um ser detentor de direitos, mas um mero instrumento utilizado pelo governo para alcançar seus objetivos.

À PROTEÇÃO DO INTELLECTO, A APROPRIAÇÃO LEGAL DOS SABERES

Desde os primórdios do direito, o bem intelectual, caracterizado, portanto, como bem incorpóreo advindo de uma criação intelectual, é tratado de forma protetiva pelos mais diversos sistemas jurídico-normativos.

Em sua origem, a Propriedade Intelectual tem seus fundamentos ligados diretamente à expansão do conhecimento. Isto porque, no início do século XIX, o conhecimento, como estrutura do saber, obteve maior proeminência na sociedade, passando a ser visto como

diretriz determinante de status e prestígio e, influenciando, portanto, diretamente no conceito de hierarquização social.

Desse modo, dentro de uma perspectiva meritocrática, o indivíduo obteria destaque entre os seus através do exercício de suas habilidades intelectuais, o que significava que, lato sensu, quanto mais obtinha e demonstrava conhecimento, através de ideias e criações, mais positiva se tornava sua imagem social. O conhecimento tornou-se, portanto, uma influência, inclusive, econômica para aqueles que o detinham.

A coletividade, em determinado momento, começou a observar que nem todas as pessoas que a integravam se mostravam habilmente capazes de produzir ideias ou inventos, passando exigir, com mais afinco, a produção de novas criações por aqueles que se destacavam dentro dela, as quais seriam utilizadas pelas demais, transformando o compartilhamento de saber em um bem apropriável, qual uma modalidade de mercado.

As reformas na aceleração do processo de desenvolvimento industrial, surgidas nas últimas décadas, através da promoção de novas tecnologias que passaram a permitir a reprodução de informações em grande escala, bem como de inventos, corroboraram a remota necessidade de que fossem reconhecidos os direitos exclusivos dos autores sobre tudo o quanto fosse por eles criado.

Ocorre que, à falta de uma proteção legítima a essas criações, proveniente de um órgão superior que pudesse se opuser a todos na defesa de sua autoria e de seus direitos sobre ela, os criadores, como informa Barbosa (2005), passaram a se sentir amedrontados pela ideia de serem plagiados quando da exibição de suas invenções ao público.

Esta necessidade, entretanto, transmutou-se em um imperativo, para o sistema jurídico, de apresentação de uma solução normativa que, por um lado, concedesse, de certo modo, um monopólio de direitos de propriedade e emprego ao autor e, de outro, construísse mecanismos de exceção que fossem capazes de fornecer à população o contato com esses novos objetos do conhecimento.

Esta pretensão de resguardar a ideia/informação e tudo o que a ela é correspondente surge da necessidade de proporcionar, ainda que minimamente, a perpetuação de uma relação entre o criador e

sua obra, mesmo após sua exteriorização, sua transmissão da mente do criador para o público. Isto porque, como informa Barreiros (2003), após a comunicação ao público, tornou-se evidente a existência de uma dicotomia de interesses, gerando, conseqüentemente, um conflito entre a sociedade, que tinha como pretensão o uso livre sobre a obra, e o autor, que desejava, naturalmente, retirar proveito econômico de sua criação.

Destarte, passou-se a exigir do Estado, como forma de solucionar a lide imposta por este conflito de interesses, o desempenho de sua jurisdição, com a finalidade de garantir o exercício de direitos sobre os bens intelectuais por ambas as partes conflitantes, ou seja, pela sociedade e pelo autor, de forma, teoricamente, equânime, exigindo-se, ainda, a imposição de determinadas formalidades que tornassem passível a fiscalização desses direitos pelo Estado.

Neste contexto, o conceito de equidade no exercício desse direito foi piamente afastado, de forma que o público passou a ser visto como um mero receptor da ideia/informação, incapaz de produzi-la ou modificá-la, o que torna a obra, portanto, passível somente de interpretação e uso. Isso significa que, embora uma criação se tornasse publicizada, externalizada, sua propriedade sempre estaria diretamente determinada pela sua criação e somente seu idealizador poderia deter direitos sobre ela, embora sua posse fosse indefinida.

Assim, o Estado, ao contrário *sensu*, findou por solucionar a lide perpetuando a dicotomia anteriormente existente: de um lado, encontram-se os usuários, reconhecidos aqui como a população em geral que detém o uso restrito e parco dos bens intelectuais, e, de outro, o autor (ou, mais adiante, o agente, titular da propriedade), que possui em suas mãos uma ampla concentração de direitos, monopolizando a exploração dos bens intelectuais que foi capaz de produzir e gozando de privilégios exclusivos e favores pecuniários, em razão do uso do bem por terceiros, ainda que por determinado período designado em lei.

Contudo, embora essas criações e os direitos delas decorrentes sejam amplamente resguardados, como informa Barbosa (2009), somente a ideia passível de se tornar objeto de transações comerciais e jurídicas, por apresentar características que a torna distinta

das demais, faz jus ao controle do Estado. Assim, a princípio, nem todas as criações são protegidas pelo Direito, mas somente aquelas que são únicas em suas particularidades, que não têm influência de nenhuma outra ideia predecessora e que, portanto, surgiram de uma atividade intelectual originária e inovadora.

A apreensão desta conjectura pelo Direito deu origem ao que se convencionou chamar, entre os doutrinadores, já numa perspectiva contemporânea, de “Propriedade Intelectual”. Este termo, difundido internacionalmente após a criação da Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), em 1967, tornou-se a designação do principal mecanismo jurídico de proteção a criações intelectuais em seus vários aspectos.

O uso da expressão “propriedade” para designar esse conjunto de privilégios concedidos ao autor encontra-se intimamente relacionado ao escopo do Direito Civil, servindo para indicar a existência de um verdadeiro monopólio de direitos em razão do bem criado. Isto se deriva do fato de que o detentor desses bens jurídicos, sendo, portanto, titular da propriedade do bem intelectual, possui uma espécie de exclusividade, ainda que parcialmente mitigada, no controle e gozo de suas produções, dela podendo dispor de forma livre, dentro dos limites estabelecidos em lei, e restringir sua utilização por terceiros de forma discricionária.

Hodiernamente, a valoração e a proteção jurídica concedida aos bens intelectuais propendem, precipuamente, estimular a criação de novas ideias que contribuam para o desenvolvimento da sociedade, tanto em seu aspecto cultural, quanto econômico, bem como coibir o uso indeterminado e a apropriação fraudulenta de informações.

Logo, destaca-se que o fator determinante da efetiva necessidade de proteção às construções imateriais parte do imperativo socialmente acolhido de recompensar o criador pelos mais diversos níveis de desenvolvimento que sua ideia trouxe para a coletividade, vinculando-o à sua criação e concedendo-lhe a sua propriedade, bem como salvaguardando o seu direito a defendê-la, independente da intangibilidade característica destes bens.

Neste sentido, rege a doutrina que a propriedade desses bens não há de ser considerada como mero benefício concedido pelo Estado

em privilégio do criador, mas como direito deste, originados do ato intelectual da criação, do próprio espírito, e, portanto, intrínsecos à sua personalidade.

Em virtude disto, os direitos concedidos ao autor, ou seja, os direitos autorais, não são passíveis de serem alienados ou renunciados por seu detentor, posto que o acompanham, concretizando um vínculo pessoal e relacionando-o diretamente à sua obra.

É, pois, um direito absoluto, com efeito *erga omnes*, que, como explicita Silveira (2001), se faz exercer diretamente sobre a coisa e, de forma indireta, sobre todos os outros sujeitos de direito, que são obrigados a respeitar a relação jurídica entre o proprietário e o objeto da propriedade.

Ocorre que tais direitos não podem ser considerados tão somente como expressões dos direitos de personalidade do autor, pois cingem, da mesma forma, de características dos direitos reais. Assim, embora não haja entendimento pacífico da doutrina neste sentido, tais direitos não podem ser considerados, em suma, como pertencentes a nenhuma dessas categorias de direito, individualmente. Comportam, portanto, a classificação de direito *sui generis*, dotado de especialidades que concretizam a defesa dos vínculos tanto pessoais quanto patrimoniais, existentes entre criador e criação.

Desse modo, em virtude das características advindas dos direitos reais, de forma mais específica, do direito de propriedade, não se furta da Propriedade Intelectual, assim considerada como direito concedido ao criador de um bem proveniente do espírito, a exigência de que respeite uma função social, de forma a realizar o bem comum.

A função social da propriedade, neste sentido, deve ser entendida como a possibilidade de conceder, ao remoto conflito de interesses existente entre sociedade e autor, uma espécie de equidade, antes furtada pela solução apresentada pelo Estado.

Assim, pode-se considerar realizada a função da Propriedade Intelectual quando o autor, detentor do controle sobre o uso de sua criação, a submete ao acesso e utilização do público, visando à realização do bem comum e do interesse coletivo, satisfazendo as necessidades sociais que, porventura, possam surgir.

Somente dessa forma poderá a Propriedade Intelectual ser

passível de amparo Estatal, tendo em vista ter este elencado como seu objetivo precípua a proteção do interesse coletivo em detrimento do interesse individual.

À NOVA (CIBER)CULTURA, UM NOVO MOVIMENTO EDUCATIVO – PARA (NÃO) CONCLUIR

Diante das profundas mutações contemporâneas, são vislumbradas as novas relações com o saber, as quais se inserem em um contexto no qual instrumentos precípuos e cada vez mais velozes de criação e renovação do conhecimento adquirido demonstram-se ávidos a salvaguardarem uma nova sociedade, desprovida da arcaica monopolização do saber. Desta forma, toma espaço, neste cenário colaborativo, a cibercultura, ao passo que a mesma insere uma sistemática sociocultural em que novos mecanismos de socialização, propagação e aquisição de saberes possibilitam uma maior transmissão de ideias, conceitos, e, por conseguinte, a construção de um conhecimento compartilhado.

O ciberespaço salvaguarda, em seu âmbito, instrumentos tecnológicos intelectuais responsáveis pela ampliação, exteriorização e modificação das funções cognitivas do indivíduo, naquilo que, para Lévy (1999), diz respeito à memória, imaginação, percepção e raciocínios. Desta forma, tem-se a liberação do polo emissor da informação, na medida em que esta compõe os processos cognitivos individuais e coletivos, os quais são constantemente moldados em razão dos novos aparatos tecnológicos.

Nesta perspectiva, além do fator supracitado, o fundamento principiológico da conectividade em rede, bem como uma nova estruturação dos formatos midiáticos e práticas sociais contribuem para o surgimento de uma Inteligência Coletiva, a qual pode perfeitamente ser aplicada em um contexto educacional, como no caso das Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CARVALHO, 2008). Assim, a educação não se demonstra mais em um viés tradicional/fechado/unilateral, de forma que se abandona a “passividade” na aquisição do saber, assim como, busca-se a desvinculação da transmissão mecânica do conhecimento, a qual é baseada em instrumentos pedagógicos arcaicos de distribuição de informação.

Destarte, surge a necessidade de serem realizadas adaptações no cerne do sistema educacional e, por conseguinte, nos processos de formação intelectual dos indivíduos, em convergência com as técnicas pertinentes ao EaD (Ensino a Distância), o qual corrobora com práticas de ensino não presenciais, hipermídias, redes de comunicação interativas, e tecnologias intelectuais da cibercultura (LEVY, 1999). O professor, um dos sujeitos da sistemática educacional, ao contrário de fornecer diretamente o conhecimento de forma hierarquizada e não interacional, fomenta a inteligência coletiva e compartilhada.

Neste liame, incidem novos construtos éticos, como *Creative Commons*, cuja finalidade consiste na concessão de licenças jurídicas salvaguardadas aos indivíduos a fim de que os mesmos direcionem-se ao compartilhamento de suas produções com fundamento em sistemas abertos (LEMOS, 2005). Neste viés, a educação não deve ser vislumbrada em um cerne patrimonial, tendo em vista que a obra intelectual merece proteção, contudo, o autor deve possibilitar a utilização, reprodução e distribuição da criação intelectual sem as amarras à concepção tradicionalista, ora ultrapassada.

Destá forma, as respectivas licenças concedidas tutelam novos caminhos a serem seguidos alternativamente à propriedade intelectual tradicional, fundamentados no exercício das prerrogativas tuteladas aos autores, a fim de que os mesmos possibilitem o acesso às suas obras, assim como a utilização e criação de outras a partir daquelas (LEMOS, 2005). Em contraponto a isto, o direito de propriedade clássico acaba por restringir o acesso à produção intelectual a um conjunto de formalismos que dificultam a livre propagação da cultura no cerne da sociedade, direito este tutelado em nossa Carta Magna, em seu artigo 215.

Em atenção ao aspecto ora analisado, temos que o direito de propriedade não deve se manter inerte às novas práticas fomentadoras da democratização do saber, ao passo que, hodiernamente, vislumbrase uma desenfreada produção de conhecimento em convergência com mecanismos facilitadores do acesso ao que é produzido.

Neste viés, insere-se o termo “inteligência coletiva”, o qual corrobora a existência de uma inteligência que se apresenta em todos

os âmbitos, em todo momento, sendo esta decorrente, não de um conhecimento monopolizado/fechado, mas sim proveniente da reunião de esforços em torno de um bem comum. Este consiste nada mais do que na valorização do saber em um viés comunitário, no qual salvaguarda-se o fortalecimento intelectual das pessoas, e não uma cultura fechada, de pequenos grupos (LEVY, 1999).

Por força disto, tanto o direito como a educação convergem com esta nova perspectiva de produção e propagação do saber, diante de uma “nova sociedade”, a qual legitima uma forma de pensar e agir não mais arraigada em um cerne militarizado de ensino. Isto decorre do fato de que esta sociedade que nos é apresentada nos dias atuais converge, em seu cerne, a procurar por novas “teias” de saberes e produções intelectuais.

O que se expressa, destarte, é o relacionamento envolvendo as novas práticas educativas com os recursos tecnológicos disponíveis ao alcance de milhares de pessoas (PRETTO; SILVEIRA, 2008). Neste contexto, temos uma educação desprovida das amarras pertinentes ao direito e educação clássicos, de forma a consolidar uma sociedade baseada em progressos individuais, os quais são somados, em uma perspectiva colaborativa de saberes.

As práticas educacionais tradicionais não mais cumprem as suas finalidades, na medida em que o professor, por exemplo, é retirado da posição de “saber absoluto e inquestionável” e passa a figurar como interceptador do conhecimento por ele adquirido, sendo que este saber, ao contrário de ser estanque, possui um caráter renovável. Diante disso, o docente passa a agir em conjunto com os respectivos discentes, contando, não obstante, com o apoio dos aparatos tecnológicos componentes da nova educação, denominada “Educação 2.0”.

Assim, partindo desta pertinente perspectiva, é indubitável que esta novel Educação, em convergência com a “cultura colaborativa” supracitada, assim como, redes e ambientes virtuais proporcionem uma maior possibilidade de ensino e, por conseguinte, aprendizagem, de forma a atender cada vez mais a demanda de nossa sociedade digital. Isto ocorre na medida em que os veículos midiáticos são responsáveis pelo acúmulo de incontáveis produções intelectuais, as quais fazem com que seus respectivos autores coadunem-se,

tornando possível o surgimento de novos conhecimentos.

A partir de então, não se demonstra mais razoável a adoção de práticas educacionais tradicionais, no tocante as quais o professor atua apenas como sujeito transmissor do conhecimento pré-estabelecido e o aluno, indivíduo receptor e propagador, sem qualquer percepção crítica sobre a informação. Diante disto, recursos tecnológicos aplicados à educação permitem uma ampliação do fluxo de aprendizagem, os quais são relativamente introduzidos nos sistemas educacionais contemporâneos.

A aprendizagem colaborativa atua no cerne do ciberespaço, fazendo com que o acesso à informação seja possível ao mesmo tempo dada de maneira ampla e diversificada (LEVY, 1999). Neste liame, instrumentos como as redes virtuais de compartilhamento permitem que novas práticas de ensino-aprendizagem sejam desenvolvidas em uma perspectiva que vai para além do ambiente formal escolar.

Não é difícil vislumbrarmos hodiernamente o fato de que a propagação de ideias e a construção de saberes em rede demonstrem-se convergentes à interatividade proporcionada pelos novos recursos tecnológicos aplicados à educação. Esta conectividade ocasiona modificações nas formas de socialização, transmissão de informação, por força do ciberespaço e cibercultura (CARVALHO et. al., 2008).

Vivemos às margens das pretensões de apropriação do conhecimento, de forma que a educação passa a ser readaptada em conformidade às técnicas direcionadas a salvaguardar a evolução cognitiva em um cerne virtual. Isto faz com que haja, inclusive, uma diminuição das despesas operacionais, as quais, normalmente, são direcionadas ao custeio do ensino presencial no âmbito de escolas e universidades.

Em atenção a tais aspectos evolutivos, ferramentas que salvaguardam uma efetiva navegação e acessibilidade da informação, conduzindo-se a uma aprendizagem destinada muito mais à colaboração/cooperação do que a monopolização, fazendo com que recursos multimídias interativos coabitem os modelos tradicionais de educação. Por força disto, tem-se a criação de um universo de ensino, no qual, recursos telecomunicativos são introduzidos às suas tradicionais modalidades.

A possibilidade de disponibilização e acesso de todo o material digital faz-nos vislumbrados a pertinência do conceito de ubiquidade, ora cunhado por Santaella (2010), o qual é vislumbrado ao passo que as redes de transmissão de dados e, por conseguinte, as novas tecnologias da informação e comunicação permitem o amplo acesso das produções digitais por todos e a qualquer tempo.

Tais produções pairam sobre os novos ideários colaborativos, os quais atuam conjuntamente à internet, permitindo, destarte, uma ágil integração entre as pessoas no sentido de salvaguardar cada vez mais a obtenção do conhecimento disponibilizado virtualmente. Isto contribui para a perpetuação dos Recursos Educacionais Abertos (REA), desde que, por conseguinte, tenha-se uma estruturação do meio digital, no sentido de propiciar o fim supracitado (SAMPALHO, 2013).

Em razão disto, o acesso à informação e, deste modo, ao conhecimento, apesar das evoluções vislumbradas hodiernamente, precisa ser vivificado, sempre, como ideário a ser seguido. Nesses termos, novos modelos de software livres devem permitir maiores possibilidades de escolha ao usuário, conforme aqueles que melhor se adaptam às suas necessidades.

A obra materializada em livros, produções acadêmicas, entre outros, passa a não ser mais reputada em uma perspectiva cerrada, ao passo que, sendo disponibilizada a um maior número de usuários, cada um destes que apreciam e se utilizam dos conhecimentos advindos da produção intelectual, passam a figurar como seus próprios autores. Neste viés, a partir do momento em que acessamos determinada obra que nos é disponibilizada, temos uma nova leitura e interpretação, a obra seja reavivada por cada um dos seus leitores, sem prejuízo da manutenção de seu caráter original (ECO, 1991).

Assim, qual remate elementar, não há como negar que o Direito não ficaria inerte a tais transformações sociais e, por conseguinte, a disciplina das novas práticas educativas, ao passo que a educação está elencada entre os direitos tutelados no cerne de nossa Carta Magna, em seu artigo 225. Nesse sentido, não é concebível que o direito à educação seja suprimido; pelo contrário, o âmbito jurídico deve sempre se manter vigilante no sentido de buscar adequar as normas

à constante evolução do meio social em que as mesmas se inserem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Cláudio Roberto. Modelo de proteção intelectual surge no século XIX. **Revista Computação Brasil**. Porto Alegre: SBC, 2005 dez./2005 a jan./2006.

BARBOSA, Cláudio Roberto. **Propriedade intelectual**; introdução à propriedade intelectual como informação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

BARREIROS, Renato. **Os direitos autorais como direitos da personalidade**. Disponível em: <<http://www.thiollier.com.br/Publicacoes14.aspx>>. Acesso: 15 out. 2013.

CABRAL, Márcia Regina. **A educação no renascimento**. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-no-renascimento/40965/>. Acesso: 06 out. 2013.

CARDOSO, Gustavo; JACOBETTY, Pedro; DUARTE, Alexandra. **Para uma ciência aberta**. Lisboa: Mundos Sociais, 2012.

CARVALHO, Jaciara de Sá. Educação na cibercultura: comunidades de aprendizagem para mobilização da inteligência coletiva. In: **Anais do I seminário Web Currículo**. São Paulo: PUC, 2008.

ECO, Humberto. **Obra aberta**. 8.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

ESCOLA, Joaquim José Jacinto. Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento. In: **Livro de Actas do 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação**. Aveiro: SOPCOM, 2005.

FREITAS, Raquel A. M. da M.; ZANATA, Beatriz Aparecida. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas

escolares. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia: SBHE / UCG, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva**, n.2, v.14. São Paulo: Fundação SEADE, 2000, p.3-11.

LACANALLO, Luciana Figueiredo; SILVA, Sandra Salette de Camargo; OLIVEIRA, Diene Eire de Mello Bortotti de; GASPARIN, João Luiz; TERUYA, Tereza Kazuko. Métodos de ensino e de aprendizagem; uma análise histórica e educacional do trabalho didático. In: **Anais da VII Jornada do HISTEDBR**. Campo Grande: UNIDERP, 2007.

LEMONS, Ronaldo. **Direito, tecnologia e cultura**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

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

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Terezinha. A escolástica como filosofia e método de ensino na universidade medieval: uma reflexão sobre o Mestre Tomás de Aquino. **Notandum**, n.32. Porto: CEMOrOC-Feusp/IJI-Universidade do Porto, 2013, p.37-50.

PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

SAMPAIO, Paulo Sérgio. **Comunicação e compartilhamento de conteúdo**; o uso de recursos educacionais abertos por docentes da UMESp. - (Dissertação). São Paulo: PPG/COM-UMESP, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. 38.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVEIRA, Newton. **O que é propriedade intelectual?** Disponível em: <<http://www.newmarc.com.br/novo/pt/visualizarArtigo.asp?id=25>>. Acesso: 15 out. 2013.

TERRA, José Cláudio. **Educação 2.0**: interação e colaboração para o aprendizado. Disponível em: <<http://governo.terraforum.com.br/Pages/estudoeducacao.aspx>>. Acesso em: 04 nov; 2013.

COLABORAÇÃO E INOVAÇÃO PARA NOVAS ROTAS DE APRENDIZAGEM

João Ademar de Andrade Lima
Verônica Almeida de Oliveira Lima
Isabel Dillmann Nunes

INTRODUÇÃO: BASES FILOSÓFICAS PARA UMA CIÊNCIA ABERTA

O movimento Ciência Aberta – *Open Science* –, fenômeno absolutamente derivado das mudanças sociais e culturais advindas da Sociedade da Informação, tem sua base filosófica abastecida pelos ideais do Open Source, movimento também radicado na academia. “Esse movimento, em relação ao qual a ciência aberta é devedora, tinha por grande objetivo lutar contra a apropriação privada dos programas informáticos” (CARDOSO et al., 2012, p.3), e assim também outro fundamental movimento, fulcrado em mesmas ideologias libertárias para a ciência e a investigação, o *Open Access*, a saber:

[...] forma encontrada pelos acadêmicos para colmatar as barreiras ao desenvolvimento de redes livres de partilha subjacentes a esse movimento, que visa a promoção do acesso livre à comunicação científica formal – as publicações em revistas acadêmicas e técnicas –, foi rapidamente adaptada por alguns cientistas a outros produtos do seu trabalho, dando início à estruturação de novos processos de

abertura da pesquisa científica nas suas várias fases. Os esforços foram desenvolvidos para permitir livre circulação, entre cientistas e outros interessados, de dados preliminares, registros laboratoriais, materiais biológicos, bases de dados, software, publicações e outros produtos do trabalho de investigação (sic) (CARDOSO et al., 2012, p.4).

Ainda segundo Cardoso (2012), é possível historicizar o *Open Access* em três momentos principais, por ele nomeados de “paleo-conceptual”, “neoexperimental” e “de movimento social”, abaixo definidos:

1. A fase paleoconceptual refere-se às primeiras experiências relacionadas à tecnologia digital em rede (nos anos 1960-1970) e suas influências na ciência e na comunicação;
2. A fase neoexperimental é caracterizada pela experimentação das chamadas “possibilidades tecnológicas” (entre os anos 1980-2000), época do surgimento do sistema operativo Linux, do Projeto Genoma Humano, dos sistemas Wiki e das publicações acadêmicas on line;
3. A fase do movimento social é a fase atual, caracterizada pelo amadurecimento das ideias e pela positividade de diretivas, aptas a organizar o sistema e disciplinar as condutas.

A respeito das diretivas surgidas nesta última fase, ensina Peter Suber:

OA (Open Access) was defined in three influential public statements: the Budapest Open Initiative (February 2002), the Bethesda Statement on Open Access Publishing (June 2003), and the Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the

Science and Humanities (October 2003). [...] all the BBB definitions go beyond removing prices barriers to removing permission barriers, or beyond gratis OA to libre OA. But at the same time, all three allow at least one limit on user freedom: an obligation to attribute the work to the author (note-se que a atribuição é condição sine qua non, posto ser resultado da inalienabilidade do direito moral do autor) (SUBER, 2012, Location 155-65, 165-77).

Acerca da busca de padronização das práticas “open”, Tony Hey et al (2009), corroborando o construto ideário exemplificado acima, afirma que a experiência tem demonstrado que, sem uma declaração inequívoca de regras quanto ao uso livre de dados, na prática, a intenção facilmente se frustrará, e afirma:

The key strategy is ensuring that international policies requiring “full and open exchange of data” are effectively acted on in practice lies in the development of a coherent police and legal framework at a national level. The national framework must support the international principles for data access and sharing but also be clear and practical enough for researchers to follow at a research project level (HEY et al, 2009, Location 3993-4002).

É nesse contexto que, por exemplo, ocorrem iniciativas como o *Science Commons/Creative Commons*.

O *Science Commons*, tal como o *Creative Commons*, são projetos que pretendem reduzir os custos transacionais através de licenças em que as permissões de utilização são explícitas a priori. Assim, não é preciso recorrer a contratos e advogados, tendo os criadores de um dado trabalho a possibilidade de o partilhar através de acordos individuais que se

adaptem melhor às realidades emergentes, face ao sistema de propriedade intelectual existente e restritivo. A mudança de um regime de contratos para normas de utilização permite, por exemplo, aos cientistas integrar várias fontes de dados, sabendo à partida que utilizações lhes poderão dar (CARDOSO et al., 2012, p.23).

Nessa perspectiva, ao contrário do que se mostra regra nas publicações pagas, no contexto do acesso livre, os autores – cientistas – não esperam recompensa financeira pelos artigos publicados, mas sim compensação de carácter simbólico, como o reconhecimento por parte de seus pares e da comunidade como um todo, o que os leva a progressão funcional em suas carreiras e, também, potencializa novos financiamentos para futuros projetos de investigação.

Ademais, para além da própria acessibilidade às publicações em si, a ciência aberta resultante dessa nova prática torna possível o acesso a pretéritos dados, absolutamente fundamentais na construção desses novos saberes, notadamente aptos a servirem de base investigativa para novas proposituras.

Assim, classifica Daniel Gezelter (apud CARDOSO et al., 2012, p.21), como elementos aderidos ao *Open Science*: o *Open Notebook*, o *Open Data*, o *OpenMetadata*, o *Open Peer Review* e o já comentado *Open Access*. Estes podem ser sintetizados em três eixos principais, segundo Cardoso:

1. Partilha de ferramentas de pesquisa;
2. Partilha de dados;
3. Partilha de acesso na forma de publicações.

Assim, chega-se a uma sequência esquemática composta por quatro dimensões: *Open Source* → *Open Data* → *Open Access* → *Open Science*.

Aliás, já há de se cogitar, inclusive, que o termo *Open Science* é temporário, vislumbrando-se, no futuro, o *Tout Court Science*, no qual “os processos de abertura a ela subjacentes passarão a estar inscritos nos (próprios) códigos instituídos da prática científica” (CARDOSO et al., 2012, p.38).

Nesse norte conceitual, Cardoso revive, qual relacionamento de tal ideário científico às normas instituídas na ciência moderna, postulado instituído por Robert Merton, considerado pioneiro na sociologia da ciência, para o qual existem quatro imperativos institucionais relacionados ao ethos científico, quais sejam:

1. O comunismo – em sentido lato – no qual os produtos da ciência são vistos como resultado da cooperação social, como sendo uma herança coletiva (numa percepção hodierna análoga à Cultura do Remix);
2. O universalismo, caracterizado pela multiplicidade de elementos base, contributivos com a ciência, a revelia de culturas específicas;
3. O desinteresse, segundo o qual o cientista deve se mostrar isento, assumindo uma postura interpessoal em relação às suas próprias ideias;
4. O ceticismo organizado, que submete o conhecimento a escrutínio sob critérios lógicos e empíricos.

Todavia, todo o construto teórico envolvente à filosofia da ciência aberta urge, para sua real assunção prática – sob uma ótica cultural e quiçá política – subverter o status quo da indústria de publicações científicas comerciais e seus *journals*.

Traditional scientific publishing is based on a pay-for-access model. In many ways it work much like the magazine business, and there's less difference than you might think between a leading science journal such as Physical Review Letters and magazines such as Time and People. [...] Monetarily, there's a lot at stake here: scientific publishing is a big business. [...] The world's largest scientific journal Publisher is the company Elsevier. In 2009 Elsevier made a profit of 1,100 million US dollars, more than a third of their total revenue of 3,200 million dollars. [...] Elsevier is so profitable that its parent company, the Reed Elsevier Group, recently sold off another big part of their business, the educational

Publisher Harcourt, for close to five billion dollars, to help finance the expansion of Elsevier's journal publishing business (NIELSEN, 2012, Location 2699-2711, 2774-86, 2786-98).

Em excelente estudo de Pablo Ortellado e Jorge Alberto Machado (2006), as barreiras de direitos autorais relacionadas à livre circulação do conhecimento científico ressoam de forma clara quando de suas pertinentes digressões, abaixo transcritas:

Mesmo com o advento das tecnologias digitais que facilitam enormemente a transmissão, acesso e reprodução da informação, inúmeras barreiras continuam impedindo estudantes e cientistas de ter livre acesso à informação científica. A maior parte dessas barreiras tem origem no velho modelo de difusão da informação científica baseado no papel histórico das editoras. Sem dúvida, num passado ainda recente, as editoras tinham a função de articular todos os passos para que o conhecimento chegasse ao consumidor. Essa mediação era necessária, pois envolvia uma complexa logística que ia da produção à distribuição e incluía a participação de intermediários como distribuidores e varejistas. Neste modelo, as editoras não eram apenas vendedoras de informação aderida ao suporte (as revistas ou os livros) – elas eram também um agente importante que fazia com que toda a engrenagem que possibilitava a produção, a distribuição e o acesso ao conhecimento funcionasse. Com as novas tecnologias da informação, no entanto, essa cadeia material que necessariamente ligava o autor ao leitor foi quebrada. Setores afetados pelas possibilidades tecnológicas de compartilhamento estão tendo assim que rever seus papéis econômicos. Isso não significa, sem dúvida, o fim dos livros ou das revistas

impressas, mas faz emergir a reivindicação de que livros e revistas impressos não sejam obstáculos ao acesso livre à informação científica que já pode ser difundida por outro circuito (ORTELLADO; MACHADO, 2006, p.11).

Adiante reforçam, mormente aos periódicos, em análogo pensamento a Nielsen:

Editadas por oito grandes editoras que dominam 70% do mercado, como a Reed Elsevier, a Thomson, a Kluwer e a Springer, o mercado de revistas científicas é regido por políticas de direito autoral bastante restritivas. As grandes editoras impõem duras condições de negociação para as assinaturas, mantendo os preços elevados para os consumidores (na maioria bibliotecas) e impedindo em diferentes graus a disponibilização dos artigos em sítios de Acesso Aberto. A situação é especialmente grave nas áreas de Ciências Biológicas e Ciências Humanas. Um exemplo da dimensão do problema é o caso da biblioteca da Universidade de Cornell. Em 2004, esta universidade gastou cerca de US\$ 1,7 milhão apenas para manter a assinatura dos títulos da Reed Elsevier. Tais títulos constituíam apenas 2% das assinaturas de periódicos da universidade, mas consumiam mais de 20% do orçamento da biblioteca para publicações seriadas. Sem êxito na tentativa de negociar uma redução nos preços cobrados, a biblioteca foi obrigada a cancelar a assinatura de cerca de 200 periódicos da Reed Elsevier (ORTELLADO; MACHADO, 2006, p.13).

Vale lembrar que é princípio basilar do direito de propriedade *lato sensu* a observância de sua função social, porquanto não se pode cogitar o monopólio intelectual em detrimento aos interesses sociais

– coletivos –, em consonância, inclusive, aos postulados dos Direitos Humanos Universais. Como lembra Flávia Piovesan (2009, p.15), “na ordem contemporânea, o bem-estar social e o direito ao desenvolvimento estão condicionados à informação, ao conhecimento e à cultura. Neste contexto, o direito ao acesso à informação surge como um direito humano fundamental.”

UMA NOVA ERA PARA A EDUCAÇÃO E A GÊNESE DO *OPEN EDUCATION*

Já nas iniciais digressões sobre cibercultura, Pierre Lévy (1999) reforça que, com o ciberespaço, o conhecimento articula-se a uma nova perspectiva de se fazer educação, graças às novas formas de se construir conhecimento e de se fazer conhecer, mormente pela democratização do acesso à informação, pelos novos estilos de aprendizagem e pela emergência da nomeada inteligência coletiva. Ainda, lembra que fatores como a rapidez das inovações tecnológicas, a reorganização dos modos de produção do trabalho e a proliferação de novos conhecimentos findaram por questionar os ditos modelos tradicionais de ensino, outrora presos à mera transmissão dos saberes.

A interface e o link sugerem ao professor o desenvolvimento de competência que o ajudem a adaptar-se ao outro, a relacionar-se e estar aberto à interação. Tais habilidades contribuirão de forma decisiva na construção dos caminhos de aprendizagem, na criação de espaços de interação em que a ousadia e a descoberta questionem as certezas estabelecidas. [...] O professor não é alguém que sabe, mas sim alguém que pesquisa. E para alguém que se reconhece como pesquisador aprendiz, as tecnologias digitais são parceiras necessárias e essenciais (ASSMANN, 2005, p.46).

Diante disso, a “nova era” trouxe pelo menos duas mudanças em face dos tradicionais processos ensino-aprendizado: a potencialidade da educação a distância, dita hipermediática, para formar um

novo estilo de pedagogia, em que o professor é incentivado a animar o intelecto de seus alunos, ao invés de se restringir ao papel de fornecedor direto de informações relevantes à construção do conhecimento; e a experiência adquirida nessa mesma educação a distância, na medida em que o ciberespaço possibilita aos grupos de alunos trabalharem com sistemas compartilhados e automatizados para a construção do conhecimento comum.

Ademais, aqui se vislumbram quatro grandes objetivos educacionais, descritos por Jacques Delors, em 1999, quais sejam:

1. Aprender a conhecer;
2. Aprender a fazer;
3. Aprender a viver em comum;
4. Aprender a ser.

No que concerne ao primeiro grande objectivo educacional procura-se munir o educando de instrumentos de compreensão, estabelecendo um equilíbrio entre a cultura geral vasta e a competência para tratar em profundidade pequenos fragmentos do real. A tónica é posta no aprender a aprender, não desperdiçando as possibilidades de aprendizagem que se oferecem ao longo da vida. No segundo, percebe-se que muito mais do que habilitar ou qualificar profissionalmente, isto é, preparar para agir num determinado contexto, importa adquirir competências, mobilizar saberes que predisponham a pessoa a enfrentar criativamente as mais diversas situações, respondendo positivamente aos desafios e envolvendo os outros num trabalho de equipa. Aprender a viver em comum, revela-se hoje como um dos grandes objectivos, mas também desafios educacionais e civilizacionais, sobretudo por nos ser dado observar um conjunto de fenómenos sociais que atestam, de forma evidente, a desagregação social. A xenofobia, o racismo, a intolerância religiosa, os fundamentalismos de índole diversa ou a própria

violência que prolifera na telepolis contemporânea põe a descoberto a fragilidade dos vínculos sociais, a ameaça real de se impor uma visão marcada pela satanização do outro ou pela diabolização da diferença. Na sociedade do conhecimento exige-se a participação e cooperação com os outros, o reconhecimento do valor do pluralismo, da cooperação mútua, da paz. Por último aprender a ser, objectivo que totaliza e consubstancia os anteriores, permitindo a cada um desenvolver a sua personalidade, afirmar a autonomia, capacidade de discernimento e responsabilidade (ESCOLA, 2005, p.351-352).

Nesse diapasão, Andy Hargreaves (2003) vem mostrar – ainda que pautando sua digressão para elementos críticos da nova era e do *modusoperandi* em que a educação nela se insere –, que, hodiernamente, a informação adquire o potencial de maximizar a aprendizagem, estimulando a criatividade e a inventividade e desenvolvendo a capacidade de desencadear e enfrentar as transformações. Para ele, os professores são como “catalisadores” e, para tal, enumera os chamados “componentes principais” dessa qualidade, a saber:

1. Promover uma aprendizagem cognitiva aprofundada;
2. Aprender a ensinar de forma diferente da qual foram ensinados;
3. Empenhar-se numa aprendizagem profissional contínua;
4. Trabalhar e aprender em equipes;
5. Tratar os pais dos alunos como parceiros na aprendizagem;
6. Desenvolver a inteligência coletiva e nela se basear;
7. Construir a capacidade de mudança e de risco;
8. Estimular a confiança nos processos.

Para muitos professores, o impacto dos novos desenvolvimentos, verificados na ciência da aprendizagem, tem implicado aprender a ensinar de forma diferente daquela como foram ensinados. No passado, os docentes aprendiam os rudimentos do

ensino, observando os professores que os ensinavam. Ensinar para a sociedade do conhecimento dos nossos dias é tecnicamente mais complexo e mais vasto do que alguma vez o foi no passado: implica que os docentes assentem a sua prática numa base de pesquisa e de experiência sobre o ensino eficaz, base essa que está sempre a mudar e a expandir-se. Os professores de hoje precisam, portanto, de se empenhar e de se envolver continuamente na actualização, na auto-avaliação e na revisão de sua própria aprendizagem profissional (HARGREAVES, 2003, p. 46-47).

No desaguar desses novos tempos e de todas as vicissitudes deles decorrentes não apenas na educação, mas nas mais diferentes áreas – na cultura, na economia, na política, no direito... – surgem novas práticas “cibersociológicas”, que atingem das macro-ações sociais, de uma maneira geral, às condutas mais específicas, como a expressão artística ou os novos hábitos de consumo.

Fenômenos como o *Open Science*, divagado alhures, é apenas um exemplo dessas transformações.

Como consequência imediata desse movimento da Ciência Aberta, surge toda uma perspectiva conceitual de revisitação paradigmática das práticas educacionais tradicionais – ainda em aguda ressonância hodierna.

Segundo José Cláudio Terra (2011), dados de uma pesquisa realizada em universidades do Reino Unido geraram um relatório desenvolvido pelo *Institute for Prospective Technological Studies* (IPTS), da União Europeia, que buscou entender como as novas tecnologias influenciam os padrões de aprendizagem dos estudantes. Dos resultados, foram identificados oito fatores caracterizadores das mudanças nas práticas de estudo, quais sejam:

1. Amplitude, através da qual os estudantes usam os media para apoiar os diversos aspectos do estudo, busca, gestão e produção de conteúdo, compartilhando recursos, auxílio e avaliação com uma vasta comunidade de parceiros;

2. Personalização, com a apropriação de tecnologias de acordo com as necessidades dos próprios estudantes, empregando diferentes recursos simultaneamente;
3. Adaptabilidade, com o uso das ferramentas informacionais para além dos propósitos pelos quais foram desenvolvidas;
4. Organização, por meio do gerenciamento e síntese de informações advindas de diferentes fontes, com o uso de variadas ferramentas de comunicação, aptas a facilitar o acesso aos seus respectivos dados;
5. Transferibilidade, a partir das habilidades desenvolvidas pelo uso de tecnologias em outros âmbitos, então transferidas para os contextos de aprendizagem;
6. Fronteiras de tempo e espaço, nas quais os estudantes passam a se comunicar com tutores e colegas de várias formas, com feedback praticamente imediato, já que as tecnologias permitem a aprendizagem a qualquer tempo e os usuários se mostram mais aptos a trabalhar com várias tarefas e múltiplos recursos simultâneos;
7. Mudanças nos padrões de produção, onde os métodos de validação e referências cruzadas indicam que os estudantes “remixam” diferentes fontes de informações, combinando novos e velhos métodos e demandando habilidades de síntese em alto nível;
8. Integração de mídias e recursos, a partir da qual os estudantes utilizam as ferramentas combinando vários recursos para o desenvolvimento de várias produções, tais como vídeos, textos e software.

Não por acaso – qual um *déjà vu* das ideias aqui reportadas – tal construto também corroborou as digressões já arrazoadas em Lévy (1999); Hargreaves (2003); Assmann (2005) e Escola (2005), ou seja:

O papel da educação passa a ser o de preparar seus alunos para a aventura permanente do navegar pelo mundo informacional, cada vez mais onipresente e abundante, e para, a partir destes “inputs” e daqueles advindos do trabalho coletivo, interpretar,

discutir, se posicionar e criar o novo. É um mundo absolutamente novo e incerto, que exigirá de nossos mestres, novas habilidades para trabalhar com o não plenamente controlável e com contextos da criação do novo, onde a distinção entre certo e errado não é absolutamente clara (TERRA, 2011, p.11).

Assim, é na própria gênese dessa evolução que se constrói – ainda na mais inicial de suas etapas conceituais – a definição de “Educação Aberta”, aqui conceituada por Andreia Inamorato dos Santos in Bianca Santana et al (2012).

Segundo a autora, a Educação Aberta – a despeito das várias definições já propostas – converge para um conjunto de práticas caracterizadoras de sua filosofia, com enfoques variantes e ocorrências de forma mais ou menos específicas, a depender do contexto, do sistema de aprendizagem e do momento histórico. De um modo geral, abarcam:

1. A liberdade de o estudante optar onde prefere estudar, se em casa, no trabalho ou até mesmo na própria instituição de ensino e/ou polos de aprendizagem;
2. A possibilidade de se estudar por módulos, acúmulo de créditos ou qualquer outra forma que permita ao estudante aprender de forma compatível com o ritmo necessário para sua necessidade;
3. A utilização da autoinstrução, com reconhecimento formal ou informal da aprendizagem por meio de certificação opcional;
4. A inexistência de taxas de matrícula, propinas e outros custos que seriam considerados uma barreira ao acesso à educação formal;
5. A isenção de vestibulares e da necessidade de apresentar qualificações prévias, que poderiam constituir uma barreira de acesso à educação formal;
6. A acessibilidade dos cursos para alunos portadores de alguma deficiência física, bem como àqueles com alguma desvantagem social;

7. A provisão de recursos educacionais abertos, utilizados tanto na educação formal quanto na informal;
8. O uso de práticas pedagógicas centradas no aluno;
9. A utilização de materiais educacionais criados por estudantes;
10. O acesso aberto a repositórios de pesquisas científicas e a utilização de software de código aberto para fins educacionais.

Outro termo correlato à Educação Aberta é o “REA” – Recursos Educacionais Abertos – considerado o conjunto de componentes (ou estratégias/práticas) da Educação Aberta, que é praticada atualmente dentro de uma perspectiva de compartilhamento de conteúdo digital com licença de uso aberta, sem o pagamento de direitos autorais.

Em contraste, existe educação aberta praticada com conteúdos cujos direitos autorais são reservados, como, por exemplo, a maioria dos cursos da OpenUniversity UK ou da Universidade Aberta do Brasil. O que muda em termos da prática de educação aberta, nestes exemplos, é em qual aspecto existe algum tipo de abertura (SANTANA et al., 2012, p.83).

Assim, em remate, insta ampliar seu grau de conceituação, pontuando uma definição que convirja tão só para questões relacionadas ao uso legal de seus conteúdos, ainda que hajam envolvidas outras questões de cunho tecnológico, prático ou eminentemente pedagógico.

A “ERA” REA – RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

Os REAs (ou OER – Open Educational Resources) são materiais educacionais e de pesquisa, de domínio público ou que possuem uma licença aberta. Essa definição foi lançada em 2002 pela UNESCO (SANTANA et al., 2012). Tal tecnologia permite um compartilhamento de conhecimento entre usuários e autores, sem a preocupação de infringir direitos autorais. Bianca Santana afirma: “Falta a compreensão da abertura e do licenciamento. Se não der o crédito, é plágio. E o REA não é plágio, mas a possibilidade de perpetuar a

informação. Tem a possibilidade de interagir e melhorar as coisas a partir de algo ali que já está pronto” (LUISE, 2014).

A característica de compartilhamento tornou-se possível porque as tecnologias de provisão de conteúdo permitiram a interação multidirecional e colaborativa (GOURLEY; LANE, 2009). Assim, os REAs podem ser utilizados tanto na educação formal quanto na educação informal.

O conceito de Educação baseado em recursos é então lembrado, pois fornece uma base para transformar a cultura de ensino através de sistemas educacionais que permitem qualidade para um grande número de pessoas. Os recursos educacionais utilizados neste contexto devem também ser planejados e implantados com base em sua qualidade, para que o curso tenha o objetivo de aprendizado alcançado. Portanto, não há uma ligação direta entre aprendizado baseado em recursos e REAs, e muitos recursos disponíveis não estão ligados a nenhuma prática pedagógica (BUTCHER, 2011).

Com o intuito de associar Recursos Educacionais Abertos a uma prática educacional que segue seus princípios de utilização e compartilhamento, foram propostas as Práticas Educacionais Abertas (PEA), as quais definem um conjunto de atividades e práticas de apoio à criação, uso e reuso de REAs (CONOLE, 2010).

Ehlers argumenta que:

[...] práticas educacionais abertas correspondem ao uso de recursos educacionais abertos de forma a aumentar a qualidade da experiência educacional. Enquanto REA foca em conteúdos e recursos, PEA representa a prática na qual um método educacional é empregado para criar um ambiente educacional no qual REA são utilizados ou criados como recursos de aprendizagem (SANTANA et al., 2012, p.86).

Desta forma, o desenvolvimento de REAs não deve ser uma simples atividade de criação e disponibilização, mas sim seguir o conceito de compartilhamento e reuso apresentados. Tel Amiel apresenta o ciclo de produção de tais recursos (SANTANA et al., 2012):

1. Busca-se por recursos;
2. Relacionam-se recursos novos com outros já conhecidos e utilizados, produzindo novos recursos;
3. Compartilham-se tais recursos novos, permitindo que outros os utilizem e continuem com o ciclo.

Mais detalhadamente, a Figura 1 mostra o ciclo de vida de um REA, em que fases como “Criar” e “Usar” são inseridas (NETO; GARCIA, 2013). A fase “Criar” permite que interessados desenvolvam seus próprios REAs, a partir de suas necessidades ou de problemas encontrados durante suas observações de vivências pedagógicas. E a fase “Usar” identifica quais REAs são adequados para seus propósitos ou há necessidade de uma adequação ao modelo pedagógico utilizado.

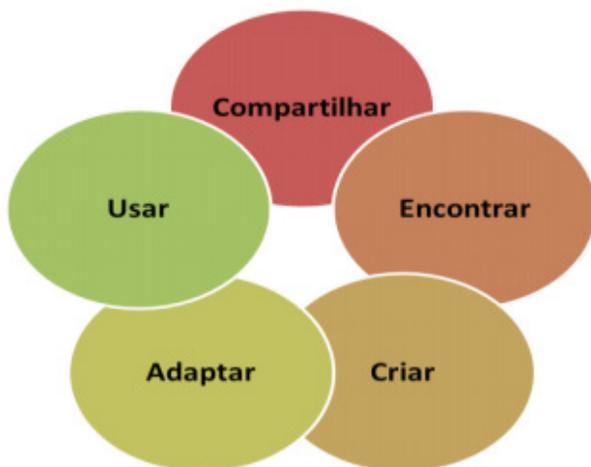


Figura 1 - Ciclo de vida de um Recurso Educacional Aberto

Fonte: <http://educacaoaberta.org>.

O ciclo de produção começa então pela busca de REAs. É crescente o escopo e a disponibilidade de tais recursos, dificultando a busca por recurso que atende aos objetivos de aprendizagem desejados. Sites de busca são comumente usados (por exemplo, Google), porém possuem propósitos gerais. A utilização de máquinas de busca

especializadas em REAs traz a identificação de recursos de forma mais ágil e rápida.

Alguns exemplos de tais máquinas de busca são:

- *Global Learning Objects Brokered Exchange (GLOBE)*: realiza o papel de intermediário entre repositórios de objetos de aprendizagem. Tais repositórios devem seguir os seguintes princípios, entre outros: – a) fornecer especificações abertas; b) utilizar padrões abertos de desenvolvimento (permitindo o compartilhamento de experiências e práticas) e c) respeitadas diversidades culturais. Disponível no link: <http://globe-info.org>;
- *Open Courseware Consortium*: comunidade de instituições educacionais de nível superior e organizações que estudam, utilizam e difundem a educação aberta e seu impacto na educação global. Os recursos são apresentados em formato de cursos, incluindo materiais de planejamento. Disponível no link: <http://www.ocwconsortium.org/courses/search>.

Além de máquinas de buscas, há os repositórios de REAs, que disponibilizam materiais produzidos, geralmente, por instituições de ensino. OpenDOAR – <http://www.opendoar.org/index.html> – é um exemplo de site que possui uma lista de vários repositórios no mundo e pode ser utilizado tanto para busca de objetos de aprendizagem como também para encontrar repositórios existentes.

Outros exemplos de repositórios internacionais são:

- *OpenLearn*: permite a busca por artigos, vídeos, jogos, materiais de referência. Também disponibiliza cursos e debates. Disponível em: <http://www.open.edu/openlearn>;
- *Massachusetts Institute of Technology (MIT) OpenCourseWare (OCW)*: disponibiliza na web os materiais usados nas aulas do MIT. Disponível em: <http://ocw.mit.edu/index.htm>;
- *Khan Academy*: oferece vídeo-aulas e exercícios online. Disponível em: <https://www.khanacademy.org>;
- *Teacher Education in sub-Saharan Africa (TESSA)*: possui o foco na formação de professores. Disponível em: <http://www.tessafrica.net>;
- Banco de Itens: iniciativa do Ministério da Educação de

Portugal. Disponível em: <http://bi.gave.min-edu.pt/bi>.

Há também os repositórios nacionais. Alguns exemplos são:

- Portal do Professor – é possível encontrar REAs em vários formatos de mídia. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>;
- Ambiente Educacional Web: ambiente pedagógico do Governo do Estado da Bahia. Disponível em: <http://ambiente.educacao.ba.gov.br>;
- Conteúdos Digitais da Universidade Federal Fluminense (UFF): voltado para o ensino de matemática e estatística, possui diversidade de formatos de mídias, tanto para o ensino online como offline. Disponível em: <http://www.uff.br/cdme>;
- PhET – Simulações Interativas: organizado pela Universidade de Colorado, oferece também recursos em português. Disponibiliza simulações de fenômenos físicos. Disponível em: http://phet.colorado.edu/pt_BR;
- Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED): promovido pela Secretaria de Educação a Distância do MEC, tem o objetivo de produzir conteúdos pedagógicos digitais em formato de objetos de aprendizagem. Disponível em: <http://rived.mec.gov.br>.

Além das máquinas de busca ou repositórios de Recursos Educacionais Abertos, há necessidade de ferramentas que possibilitem a sua criação a partir “do zero”. Tais ferramentas devem ser utilizadas com o intuito de criar objetos de aprendizagem que possuem uma licença para distribuição e reuso.

Assim, há ferramentas que seguem o paradigma de Software Livre que podem ser utilizados para a construção de recursos com formatos abertos. Alguns exemplos são:

- LibreOffice: possui aplicações tais como editor de texto, planilha eletrônica, editor de apresentações, editor de desenhos e banco de dados. Disponível em: <http://pt-br.libreoffice.org>;
- Image Manipulation Program (GIMP – GNU): aplicação que permite a criação, edição e manipulação de imagens. Disponível em: <http://www.gimp.org>;
- VideoLANMovieCreator (VLMC): editor de vídeo. Disponível em: <http://www.videolan.org/vlmc>;
- Audacity: permite a edição e mixagem de áudio em diversos

formatos. Disponível em: <http://audacity.sourceforge.net>.

Além de ferramentas de uso geral, como as citadas anteriormente, e que podem ser utilizadas para o propósito de construção de Recursos Educacionais Abertos, há ferramentas que possuem seu objetivo especificamente voltado para a construção de objetos educacionais.

Exemplos de ferramentas que possuem essa característica são:

- *Alice*: ambiente de programação 3D que permite criar animações que contam uma história, que jogam um jogo interativo ou um vídeo a ser compartilhado na internet. Disponível em: <http://www.alice.org/index.php>;
- *Scratch*: permite a programação de jogos, histórias interativas e animações. Disponível em: <http://scratch.mit.edu>;
- *Examtime*: permite a criação de diversos aplicativos online. Podem-se criar mapas mentais (permite organizar informações de forma lógica), notas (anotações de sala de aula), quiz (conjunto de questões) e flashcards (cartões de memória). Disponível em: <https://www.examtime.com/pt-BR/recursos-educacionais>;
- *Oppia*: permite a criação de atividades online, as quais objetivam um aprendizado participativo e não somente por leitura ou visualização de vídeos. Disponível em: <https://www.oppia.org>.

Máquinas de busca, repositórios e ferramentas para criação e compartilhamento de Recursos Educacionais Abertos são de suma importância para a inserção e utilização de Práticas Abertas da Educação. Assim, surgem projetos que objetivam a utilização de tais tecnologias para enriquecer a educação formal e informal.

Um dos conceitos possui o foco na educação aberta colaborativa online, utilizando os REAs na web 2.0, chamados de CoLearn (OKADA, 2011). A Coaprendizagem (CoLearn) surgiu através da observação de que a Educação Aberta online propicia grande participação, coautorias, coproduções e coaprendizagens na reutilização e reconstrução de REAs, fugindo da ideia de transmissão do conhecimento e passividade do estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Open Source, *Open Data*, *Open Access* e *Open Science* são fenômenos que fazem parte de um mesmo contexto e que, tudo leva a crer,

antecedem o Tout Court Science, movimento que, aparentemente, irá se juntar aos demais como se estivéssemos vivendo, da mesma forma que a história da humanidade, fases, sendo estas que organizam a história da informação.

O momento atual, denominado de Ciência Aberta (Open Science), assim como os demais, está enraizado na sociedade e dela extrai sua essência e delinea um novo movimento. Assim, tais fenômenos tanto são derivados como representam as mudanças sociais e culturais advindas da própria sociedade.

Vivemos em uma Sociedade da Informação onde a circulação rápida e eficaz de conteúdos é o seu motor. Diante de tal fato, não é de se estranhar que muitos defendam a informação livre e acessível. É nesse contexto que iniciativas como o *Science Commons/Creative Commons* surge tendo como pretensão, a partir de instrumentos jurídicos, possibilitar que o autor, o criador ou mesmo uma entidade se posicione de forma clara, definindo se uma obra intelectual sua está liberada para distribuição, utilização e até cópia. Assim, o acesso à informação que durante séculos foi privilégio de poucos, encontra um eco, um caminho alternativo que para sua efetivação é preciso repensar e reestruturar toda uma lógica, também capitalista, de acesso a publicações.

É diante desta lógica que termos como compartilhar, partilhar, cooperar, remixar ganham destaque e passam a representar um outro estágio de construção de saberes. Para isso, o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é essencial na conquista, democratização, avanço e difusão do conhecimento.

As ideias aqui apresentadas nos conduzem a perceber a tecnologia como importante ferramenta coestruturadora dos modos de organizar e configurar as linguagens, penetrando também nas formas de produção do conhecimento. Ou seja, as tecnologias de informação e comunicação já não podem ser consideradas somente como elementos que reconfiguram ou formatam os modos de comunicação e a aquisição de informação, mas são hoje constituintes e instintivos das formas de ver e organizar o mundo, os conceitos aqui apresentados são exemplos dessa nova fase da história da informação.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BUTCHER, Neil. **A Basic Guide to Open Educational Resources (OER)**. Edited by Asha Kanwar (COL) and Stamenka Uvalic-Trumbic (UNESCO), 2011.

CARDOSO, Gustavo; JACOBETTY, Pedro; DUARTE, Alexandra. **Para uma ciência aberta**. Lisboa: Mundos Sociais, 2012.

CONOLE, G.; EHLERS, U. et al. **Relatório 3.1 do projeto OPAL 2010**. Disponível em: <<http://www.oer-quality.org/publications/project-deliverables>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

ESCOLA, Joaquim José Jacinto. **Ensinar a aprender na Sociedade do Conhecimento**. (Livro de Actas do 4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação). Aveiro: SOPCOM, 2005.

GOURLEY, B.; LANE, A. **Reinvigorating openness at The Open University**: the role of Open Educational Resources. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, v. 24, n.1, p.57-65, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/02680510802627845>> Acesso em: 10 abr. 2012.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2003.

HEY, Tony; TANSLEY, Stewart; TOLLE, Kristin. **The Fourth Paradigm**: data-intensive scientific Discovery. Washington: Redmond, 2009. (Kindle Edition).

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

LUISE, Desirée. **Maioria não se enxerga como produtor de**

informação para educação. NET Educação. Disponível em: <<http://www.neteducacao.com.br/noticias/home/maioria-nao-se-enxerga-como-produtor-de-informacao-para-educacao>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

NETO, Franco de Miranda Sérgio; GARCIA, Maurício Luis Silva. **Recursos Educacionais Abertos para EAD.** ESUD 2013. X CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA. Belém/PA. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT3/114319.pdf>>. Acesso: em 01 mar. 2014.

NIELSEN, Michael. **Reinventing Discovery: the new era of networked science.**New Jersey: Princeton University Press, 2012. (Kindle Edition).

OKADA, Alexandra. COLEARN 2.0: coaprendizagem via comunidades abertas de pesquisa, práticas e recursos educacionais. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.7 n.1, Abril de 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

ORTELLADO, Pablo; MACHADO, Jorge Alberto. Direitos autorais e o acesso às publicações científicas. **Revista Adusp.** Ago. 2006. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/37/r37a01.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2013.

PIOVESAN, Flavia. **Direitos humanos e propriedade intelectual.** Cultura Livre. Abr. 2007. Disponível em: <<http://www.culturalivre.org.br/wp/pt/2007/04/26/direitos-humanos-e-propriedade-intelectual/artigos/DHPI-Flavia-Piovesan.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca. **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas.** Salvador: Edufba, 2012.

SUBER, Peter. **Open Access.** Cambridge: The MIT Press, 2012.

(Kindle Edition).

TERRA, José Cláudio. **Educação 2.0**: interação e colaboração para o aprendizado. Terra Forum Consultores. Disponível em: <http://biblioteca.terraforum.com.br/BibliotecaArtigo/Educação_2_0.pdf>. Acesso: em 08 abr. 2013.

ATIVISMO POLÍTICO, CULTURA E EDUCAÇÃO NO CIBERESPAÇO À LUZ DAS CAMPANHAS ELEITORAIS

Elizabeth Christina de Andrade Lima

INTRODUÇÃO

Um fenômeno presente nas últimas campanhas eleitorais tem sido o uso do *ciberespaço*³ para a difusão de propaganda política com vistas a construir e desconstruir candidaturas. Neste capítulo, analisamos o uso das mídias e redes sociais⁴ em campanhas eleitorais, tomamos como caso para ilustração a campanha da candidata a Presidência do

- 3 Tal como aponta Lévy (1999, p.224), o ciberespaço é um ambiente comunitário, transversal e recíproco, onde, em tese, todos os sujeitos conectados estariam em potencial equilíbrio na relação, podendo exercer simultaneamente os papéis de “emissor” e “receptor” das informações em circulação na rede. Em outras palavras, trata-se de um modelo dialógico, possibilitando o surgimento de um espaço propício para o que Lévy chama de “interação geral” a partir da interconexão e da criação de comunidades virtuais. É a lógica colaborativa do ciberespaço que possibilita o surgimento destes agrupamentos espontâneos que emergem mediante o encontro e a participação dos usuários interconectados partilhando interesses em comum.
- 4 Mídias Sociais são plataformas de comunicação caracterizadas pela produção descentralizada dos conteúdos, sem a existência de uma instância de controle editorial ou de censura. É a interação dos usuários num processo de construção coletiva que alimenta os conteúdos das mídias sociais, possibilitando o desenvolvimento de uma nova dinâmica social e comunicacional.

Brasil, Dilma Rousseff, nas Eleições de 2010.

O nosso intento é refletir sobre estabelecimento de novas formas de relação entre candidato-eleitor e o surgimento de novas interações dos agentes políticos no contexto de uma campanha política. Investigar essas ferramentas é pertinente para provocar aproximação de sujeitos que podem estabelecer “encontros” no espaço virtual. Uma abordagem socioantropológica sobre a inserção das mídias colaborativas pode, ainda, desvelar uma nova dinâmica e modelo culturais que emergem da inserção da comunicação em rede na experiência cotidiana. A nossa análise tem por objetivo, também, trazer à tona, no debate das Ciências Sociais, a necessária e fundamental interseção entre Cultura, Educação e Política para compreender as atuais transformações pelas quais vem passando a política, o político e o eleitor, particularmente em período de campanha eleitoral.

O papel desempenhado pelas mídias e redes sociais, na campanha eleitoral de 2010 e nas seguintes, parece-nos emblemático; foi notória a participação dos eleitores nas referidas campanhas. De uma forma ou de outra, foi grande o envolvimento nas eleições; opinando, aderindo às campanhas, fazendo sugestões, coletando, produzindo e/ou enviando materiais para alimentar os *blog, youtube, facebook, twitter* etc. Usando pseudônimo ou “mostrando a cara” e abertamente se identificando, o eleitor dignou-se a se posicionar e, muitas vezes, indignou-se também com o que viu e leu.

Chamou-nos atenção nestas campanhas exatamente a necessidade de o eleitor ou o cidadão interferir, de algum modo, no processo político que estava ocorrendo, o que se observou foi a exacerbação do ativismo político ou net-ativismo, de tal forma que parece não ser mais suficiente para o eleitor apenas a posição de ouvinte ou telespectador. O rádio e a televisão, como veiculadores, principalmente do Horário Gratuito de Propaganda Eleitoral (HGPE), e dos debates entre os candidatos, não perderam a sua importância, obviamente, no entanto, a internet provocou no usuário outras pulsões e desejos; não mais o de ver ou ouvir tão somente, mais o de teclar, aparecer, decidir e, principalmente, tal como o candidato, disputar a fala, o espaço, a posição, construindo para si a autoridade e legitimidade de quem quer viver e vive a experiência da prática política. Listas e

listas de adesão a determinadas candidaturas surgiram no ambiente do *ciberespaço*; eleitores, internautas, religiosos, movimentos sociais, instituições governamentais e não-governamentais e outros foram motivados a também se fazerem presentes nesse ambiente virtual.

Os políticos, por sua vez, sentiram o peso da internetem suas campanhas e, não à toa, cuidaram de contratar profissionais da área do *marketing* político e da *cibercultura* para alimentar, todo o tempo, os seus *blogs*, redes e mídias sociais em geral. Assim, esse novo e interessante fenômeno que chamaremos de “campanha política virtual”, saltou aos nossos olhos, principalmente, como antropóloga e educadora, para buscar entender o que significa esse fenômeno do ponto de vista da cultura e da prática pedagógica.

Até que ponto é plausível a afirmação de que as redes sociais podem ser pensadas como um novo ambiente para a prática política e para a relação político/ eleitor? Se tomarmos como exemplo a campanha de Dilma Rousseff, nas Eleições 2010, na *web*, foi insistente a ocorrência de alguns temas que acabaram por pautar não só a sua campanha virtual, mas o agendamento de todas as suas outras atividades de campanha; merece destaque a questão de gênero: como foi recebida a candidatura de Dilma? Existiria lugar no poder para o feminino? Os internautas se posicionaram quanto a esse tema e levaram a sociedade brasileira a ter que pelo menos refletir sobre os seus valores tradicionalmente marcados pelo patriarcado. E quanto a temas altamente estigmatizados tais como: orientação sexual, liberalização do aborto e filiação religiosa? Alguns desses temas estiveram presentes na referida campanha no ambiente virtual. Muitas comunidades de discussão opinaram e se posicionaram quanto a essas questões e a candidata foi alvo de um verdadeiro “circuito de boatos” que tentou construir/desconstruir sua imagem pública por meio do *ciberespaço*.

Objetivamente, buscamos nesse texto propor uma intersecção entre política, cultura e educação para pensarmos até que ponto o ambiente virtual pode servir como uma ferramenta de educação política e prática pedagógica de exercício da democracia, da cidadania e da tão decantada “consciência política”. O que se observa é que a

prática do ativismo político ou net-ativismo⁵, que ganhou, por exemplo, forte impacto nas manifestações de rua por ocasião da Copa das Confederações, em julho de 2013, criou o sentimento de que, finalmente, o “gigante acordou”, a população demonstrou a sua insatisfação com os serviços prestados pelos governos no Brasil, principalmente sobre a precariedade dos serviços de saúde e educação.

Assim questionamos: seria o ambiente virtual um motivador para a prática e ressignificação do ativismo político? Seria, ainda, uma alternativa à prática política, a um maior e melhor diálogo entre candidato e eleitor? E, por último, não menos importante, até que ponto a *ciberpolítica* pode ser utilizada como mais um instrumento de prática educativa e pedagógica a ser oferecida aos alunos como uma ferramenta de compreensão e reflexão da nossa cultura política? São esses os questionamentos que pretendemos responder nesse capítulo.

ATIVISMO POLÍTICO E EDUCAÇÃO POLÍTICA: O CIBERESPAÇO COMO FERRAMENTA

A relação do homem com a tecnologia passou por grandes transformações com a emergência da *cibercultura*, ao longo do século XX. Mesmo criada, inicialmente, para fins militares, a internet alcançou um enorme índice de popularidade. Com isso, o *ciberespaço*, termo que especifica, segundo Lévy (1999), o universo de informações que a rede abriga, acabou gerando novas formas de relações e interações sociais.

Na *cibercultura*, onde a conexão é sempre preferível ao isolamento, como aponta Lévy (1999), as relações sociais também são

- 5 Em diversas partes do mundo, surgiram movimentos e revoltas vinculados ao acesso e à difusão da informação em rede. As revoltas nos países árabes, o Movimento dos Indignados (Europa e, sobretudo, na Espanha) e Occupy Wall Street (Estados Unidos) foram algumas das manifestações que reverberaram e tiveram forte significado associado ao uso das novas tecnologias de comunicação. Vimos também com a emergência desses movimentos na rede, a importância na vida cotidiana e política do Facebook e do Twitter, bem como de sites de compartilhamento de vídeo, como o YouTube, na ação de cidadãos comuns na coordenação de protestos que mobilizaram centenas e milhares de pessoas. (Massimo di Felice, 2008).

modificadas e ressignificam, cada vez mais, as práticas sociais. Com o objetivo de dar um sentido às tendências que estão presentes nas últimas décadas do século passado, Castells (1999, p.3) detectou o surgimento de uma nova estrutura social que estava se formando, conceituada por ele como “sociedade em rede”.

A utilização da internet para fins políticos e o papel que ela vem desempenhando nas democracias contemporâneas têm sido tema de discussões acadêmicas que prosseguem no sentido de considerar os usos que diversos atores fazem da rede e as consequências práticas que ela traz para os processos políticos, particularmente para a participação do cidadão. Neste caso, questiona-se se a *web* pode não só fortalecer a democracia como também ampliar a participação política dos cidadãos a partir do momento em que são ofertadas diversas ferramentas digitais tais como: salas de bate-papo (*chats*), redes sociais, espaço para comentários, entre outras.

Como explica Gomes:

Não há como negar que o advento do formato web da internet, no início dos anos 1990, trouxe consigo enormes expectativas no que respeita à renovação das possibilidades de participação democrática. (...) Havia, nos planos teórico e prático, a sincera esperança de uma renovação, induzida pela internet, da esfera pública e da democracia participativa. Praticamente sem exceção, esperava-se que quase todas as formas de ação política por parte da esfera civil pudessem agora ser realizadas pela internet (GOMES, 2008, p.303).

O que temos observado é que, a cada campanha eleitoral, são oferecidas aos eleitores formas diferentes de conduzir o processo por meio das ferramentas disponíveis na internet, em oposição àquelas ofertadas em outros meios de comunicação tradicionais – televisão, rádio e jornal impresso. Isso porque a internet oferece novas possibilidades ao desenvolvimento do processo político, como maior interação entre atores e agentes políticos e publicação instantânea de

conteúdo a baixo custo.

Como aponta Carlson e Djupsund (2001, p.69) apudGomes (2008, p.306), assim como os atores e agentes ganham com essa nova instituição de se fazer política, a sociedade como um todo também ganha:

Primeiro, o comunicador tem pleno controle sobre a mensagem. Normalmente, ele não é censurado ou filtrado por outros, isto é, a mensagem que é enviada ao destinatário supera o processo de edição jornalística. Segundo, a internet é potencialmente interativa, isto é, torna-se possível um diálogo de mão dupla entre quem envia e quem recebe. Terceiro, o novo meio provê aquele que envia de um recurso relativamente barato para transmitir grandes volumes de informação. Finalmente, a técnica sofisticada da comunicação por meio da web dá ao comunicador uma ampla gama de possibilidades, donde escolher a forma da comunicação (texto, imagens, som e vídeo) considerada mais apropriada para uma mensagem em particular. Em conclusão, a web provê os agentes políticos da oportunidade pela qual ansiavam, isto é, a de ter controle total sobre a produção da mensagem e de comunicar-se diretamente com os potenciais eleitores sem ter os meios de massa filtrando-lhe a informação (CARLSON; DJUPSUND, 2001, p.69 apud GOMES, 2008, p.306).

Nas eleições de 2010 e nas seguintes, foi possível perceber a sofisticação e a utilização cada vez mais de ferramentas digitais para compor os *hotsites* dos candidatos nas campanhas políticas, incluindo nesse espectro as redes sociais na internet; *chats*; espaço para comentários acerca das notícias; *e-mails*; além dos arquivos para baixar *jingles* e logomarcas, indo além da campanha *online*.

Com a entrada em cena das novas mídias, a partir da década de 1990, a crise da participação política vem sendo alterada, pois os

sujeitos e atores estão encontrando um terreno fértil para se posicionarem e serem vistos na sociedade. Em períodos eleitorais, momento limítrofe da política, começa a ser posta em prática, de forma voraz, a “gramática da sedução”, como aponta Weber (2004). Disputa considerada de sedução porque depende da potencialidade persuasiva de um discurso para capturar a mídia que o reproduzirá, e para capturar o indivíduo, que opinará:

Quem disputa o poder pretende controlar o modo de ver e o de ser visto. Educar o olhar para a informação mais simples ao espetáculo faz parte dos modos de convencer e mobilizar o espectador. Para este não há uma razão para procurar saber sobre outrem, portanto tem de ser provocado a olhar, a opinar, a votar. A necessidade de ordenar a produção de provocações, para que possa ser constituída uma imagem, está na relação da não-necessidade de qualquer sujeito de receber informações sobre outros, quando este não pertence a seu círculo. O sujeito almejado pela política é o oposto do *voyeur*. Não busca capturar imagens. Ao contrário, lhe são ofertadas imagens e discursos (WEBER, 2004, p.292).

Gomes (2004) aponta que essa transformação da política a partir do uso dos meios de comunicação tradicionais se deu, no início do século XX, como sendo dispositivos técnicos e recursos expressivos servindo como intermediários entre a política e a sociedade. Ao longo dos anos, a comunicação se transforma, juntamente com a espetacularização da política, até que a internet entra em cena nesse jogo modificando todo o cenário de ação:

Quem tem acesso a um computador e capital cultural para empregá-lo no interior do jogo democrático a internet é um recurso valioso para a participação política. Nesse sentido, é igualmente um fato que a

internet oferece numerosos meios para a expressão política e um determinado número de alternativas que podem influenciar os agentes da esfera política. Por isso mesmo, tem nos seus dispositivos um repertório de instrumentos para que os cidadãos se tornem politicamente ativos (GOMES, 2005, p.11).

A internet possibilitou a renovação das possibilidades de participação democrática dos cidadãos, em diferentes ambientes virtuais, como as redes sociais, o ativismo político ganha corporeidade; Lévy (1999) chamou atenção para tal prática, quando formulou que se está vivendo em um novo espaço de comunicação, cabendo explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos educacional, político e cultural.

Marques (2008, p.234) faz um elogio aos *media* digitais apontando dois aspectos para fundamentar sua teoria. “O primeiro ponto se refere à capacidade de aquisição de informação oferecida através internet. Já o segundo aspecto concerne ao fato de que os usuários de internet podem se tornar não apenas consumidores de informação, mas, também, produtores e difusores de dados”.

Lemos (2009) também aborda a *cibercultura* como elemento de uma cultura contemporânea, a qual promove uma reconfiguração das práticas comunicacionais, sendo estas consequência de uma sociedade marcada pela tecnologia digital – a sociedade da informação. Nessa sociedade, a informação se torna uma espécie de moeda de troca para a construção da imagem pública, já que esse jogo é monitorado pela emissão permanente de conteúdo que deverá ser apropriado pelos espectadores. “Todas as informações estão acessíveis, os espelhos se multiplicam e o espectador é cobiçado, tanto quanto a imagem favorável”(WEBER, 2004, p.292).

Como aponta Weber (2004), a cobiça por uma imagem pública sempre favorável resume o movimento da política contemporânea, nas disputas de manutenção e conquista de poder. “Trata-se de uma política sobre a visibilidade programada para mostrar as partes possíveis e produzir opiniões e esconder as outras”(WEBER, 2004, p.297).

Visibilidade que cada vez mais cresce na chamada democracia digital, descrita por Gomes (2011) como:

Qualquer forma de emprego de dispositivos (computadores, celulares, *smartphones*, *palmtops*, *iPads...*), aplicativos (programas) e ferramentas (fóruns, sites, redes sociais, *medias* sociais...) de tecnologias digitais da comunicação para suplementar, reforçar ou corrigir aspectos das práticas políticas e sociais do Estado e dos cidadãos, em benefício do teor democrático da comunidade política (GOMES, 2011, p.27-28).

Mas para que essa participação *online* seja efetiva, Gomes (2011) defende que é preciso ter iniciativa com alto teor democrático, socialmente interessante, tecnologicamente bem resolvida e atraente do ponto de vista do *design*. Em períodos eleitorais, podemos encontrar ações voltadas para esse intuito estabelecidas como processos de construções de verdades, realidades e legitimidade.

Na esfera *online*, tudo se dirige ao espectador, sujeito principal do processo de formação de imagem, e aos meios de comunicação tradicionais, porque, através da manifestação de opiniões, interação e divulgação do ator, o sujeito político se manifesta e compreende as diretrizes do espetáculo e que escolhas realizar.

A relação entre participação e internet se tornou uma temática recorrente no debate sobre política e novas tecnologias da comunicação. Para Silva (2011), a participação deve ser vista como um elemento importante que opera na engrenagem de peças e mecanismos que compõem a democracia.

No sentido de melhor visualizarmos a relação entre participação e internet, tomamos a seguir como caso para análise a campanha e Dilma Rousseff na *web*, nas eleições 2010, elencando alguns temas que “congestionaram” as redes e serviram não só para pautar a campanha da citada candidata, e dos outros candidatos, como também promoveram a participação dos internautas e a prática do ativismo político.

A CAMPANHA DE DILMA ROUSSEFF NO CIBERSPAÇO

A Campanha Eleitoral de 2010, particularmente a eleição para Presidência da República, entra para a história por vários motivos: primeiro, pela vitória em segundo turno da primeira mulher Presidenta do Brasil; segundo, pela forma como se instituiu a construção da imagem pública dos candidatos em uma acirrada e incansável maratona de construção/desconstrução dessa imagem (GOMES, 2004) marcadas por uma disputa emocionante e, por último, pelo espaço e papel desempenhados pelas redes e mídias sociais que permitiram uma visibilidade ímpar à campanha eleitoral, aos candidatos e aos eleitores.

Já estamos bem distantes da campanha para Presidente no ano de 1998, em que estrategicamente houve, por parte de alguns setores dos meios de comunicação no Brasil, a tentativa de invisibilizar a disputa eleitoral (MIGUEL, 2002); no Brasil da época, a impressão que se tinha era a de que não ia acontecer eleição naquele ano. Já em 2002, se dá o oposto, os *media* “entram com tudo” na campanha eleitoral. Promovem verdadeiras maratonas de entrevistas, debates entre os candidatos, coberturas diárias das campanhas que fazem o eleitor não esquecer que o País está vivendo o chamado “tempo da política” (PALMEIRA; HEREDIA, 1995) e, na campanha eleitoral de 2006, os *media* superam as expectativas em termos de cobertura jornalística, o País “respira” política durante o período de campanha eleitoral.

A campanha de 2010, podemos afirmar, ao modo das campanhas anteriores, repete o mesmo feito do *mass media*; a cobertura e a movimentação dos candidatos em suas atividades de campanha foram constantes. Some-se a essa cobertura a realização de variados debates promovidos por canais de televisão, além de uma maratona de entrevistas que expuseram à exaustão os candidatos em disputa. Mas algo foi diferente nessa campanha em particular, é nesse ano que a nova Lei Eleitoral Brasileira permite a realização de campanha política através da internet, e tal permissão nos parece ser o grande distintivo em relação às campanhas anteriores desde a retomada do processo democrático e a consequente realização de eleições diretas.

O *ciberespaço* aqui representado pelas redes sociais – *twitter*, *facebook*, *orkut*, *blog*, *youtube*, entre outros, ressignifica a cultura política, ou seja, a forma de imprimir sentidos e significados ao cotidiano da

política, tanto por parte do eleitor, quanto por parte do candidato, particularmente em períodos de campanha eleitoral, como também, a prática de fazer política no Brasil, que ao que tudo indica não pode mais prescindir dessa ferramenta de comunicação com o público eleitor.

Podemos falar em um ativismo político de dois lados: tanto do lado do internauta, possível eleitor, quanto do político candidato. A interatividade e a comunicação entre ambos passam a ser um distintivo da campanha de 2010 e das subseqüentes.

Vale destacar o papel desempenhado pelas redes sociais na difusão da propaganda política nas Eleições de 2010, com vistas a construir e desconstruir candidaturas; temas recorrentes nas campanhas eleitorais tais como: o discurso assertivo ou não sobre a prática do aborto, a filiação religiosa e sobre a união civil de pessoas do mesmo sexo, foram difundidos através de diversificadas redes, propiciando a criação de um verdadeiro “circuito de boatos” (BARREIRA, 1998) que ao ganharem a dimensão da *web*, permitiram a produção de múltiplos discursos sobre diversificados temas num jogo altamente perigoso de acusações, julgamentos, afirmações tácitas nem sempre comprovadas, amparadas num corolário de denúncias.

A aparição dos boatos é fenômeno comum nas campanhas eleitorais brasileiras. Tal qual aponta Bonelli (1994) ao analisar a cobertura jornalística, os fatos e versões dos fatos difundidos socialmente durante uma disputa eleitoral são de certo modo absorvidos pelos sujeitos envolvidos no processo, tornando-se o que o autor chama de “fatos de campanha”. Mesmo que seu conteúdo não seja verdadeiro, estas “versões” interferem concretamente no jogo eleitoral e por diversas vezes são incorporados ao discurso dos candidatos.

Na campanha eleitoral de 2010, as redes sociais se instituíram como um espaço fértil para a difusão de boatos e mais do que isso, para que os candidatos fossem interpelados diretamente pelos próprios usuários sobre os temas polêmicos apresentados na rede.

Tomando como caso para ilustração a campanha da candidata à Presidência do Brasil, Dilma Rousseff, observamos que a sua campanha foi marcada pela exploração de diversos assuntos referentes à sua trajetória pessoal e política. Boatos acerca das suas convicções

religiosas, pondo-a em conflito com igrejas evangélicas e a CNBB marcaram intensamente o pleito. Sua postura em relação à descriminalização ou não do aborto e referências até mesmo a uma possível orientação homoafetiva cercaram a candidata durante toda a sua campanha.

Fazendo um rápido retrospecto da campanha de Dilma Rousseff na *web*, temos que quase todo o primeiro turno foi um momento de discussão de propostas sem ofensas diretas a esse ou aquele governo. Porém com a proximidade do dia da eleição e posteriormente, do segundo turno, os boatos e escândalos passaram a ser os atores principais do “espetáculo eleitoral” (COELHO, 2006).

A imagem pública da candidata foi cuidadosamente produzida durante a campanha. Particularmente no que diz respeito à imagem plástica, a mudança, por exemplo, no seu visual, gerou comentários em boa parte da imprensa brasileira. Correções na face, um novo corte de cabelo, afinamento das sobrancelhas, o uso mais intenso de maquiagem e a mudança de seu vestuário garantiram a Dilma uma acentuação da sua feminilidade. A analogia entre mulher e beleza fez com que os organizadores de sua campanha investissem em sua imagem.

Além da mudança na aparência física, Dilma precisou desconstruir a imagem de mulher autoritária e arrogante. Assim que seu nome foi cotado para a disputa eleitoral, diversas críticas foram feitas pela imprensa a respeito de seu possível “temperamento forte”. A polêmica de que até mesmo Ministros teriam se queixado ao Presidente Lula quando esta era Ministra da Casa Civil, reforçou a representação de “mandona”. Para dirimir essas avaliações sobre o seu “jeito de ser”, a candidata assim se expressou em seu *blog*:

Eu faço o seguinte: não exijo de ninguém o que eu não dou... Numa equipe, cada um tem de fazer o seu papel. Se me cabe fazer a coordenação, eu cobro prazo, realização e também presto contas... Isso é princípio elementar de trabalho em grupo (trecho de entrevista publicado no “*Blog da Dilma*”, <http://blogdadilma.blog.br/>).

Ainda a respeito de seu suposto “gênio forte” e das especulações acerca de sua vida amorosa, algo bastante vasculhado por seus adversários, Dilma asseverou:

O preconceito no Brasil é uma coisa engraçada. Por exemplo, você estava falando dessa mulher dura, mandona. Você já viu algum homem ser chamado de mandão e durão? Eu fico sempre intrigada por que os homens são sempre meigos, bonzinhos, delicados. Outro dia, o Paulo Bernardo (ministro do Planejamento) ria muito porque ele falou que é o meigo-mor. Eu nunca vi, no Brasil inteiro, dizer que havia um homem duro. Outra coisa que achei interessante foi a investigação da minha vida amorosa. Cheguei à conclusão de que sou a única pessoa que tem vida amorosa no País (trecho de entrevista de Dilma postado no “*Blog da Dilma*”, <http://blogda-dilma.blog.br/>).

Da mesma forma que a internet foi sua aliada na divulgação de suas propostas de governo e para conquista dos votos dos eleitores, também foi um dos seus principais canais de divulgação de boatos, cujo intento era de desestabilizar a sua candidatura. Em quase todos os dias da campanha eleitoral, escândalos a seu respeito foram postados na rede: aceitação da prática do aborto e da homoafetividade, discussões com Igrejas Evangélicas e Católicas etc.

Um bom exemplo dessa querela foi à construção de uma verdadeira arena de discussões em torno de um suposto pronunciamento da candidata Dilma que teria afirmado que “nem mesmo Cristo querendo lhe tiraria a vitória à Presidência do Brasil”. Tal frase foi amplamente replicada e enviada para centenas e centenas de internautas, levando inclusive a vários pastores e padres construírem uma ácida oposição a um possível apoio a sua candidatura.

Em consulta ao *blog* de Daniel Pearl Bezerra – criador e editor geral do *Blog da Dilma* (<http://blogdadilma.blog.br/>) – constatou-se uma matéria escrita por Sandra de Andrade que ao comentar tal

boato, acrescenta:

Embora muitas pessoas tenham acreditado no spam e se revoltado imediatamente, este não é verdadeiro. A candidata do PT a Presidência da República jamais disse tal frase. Vários sites e portais do meio gospel publicaram o email **sem verificar fonte ou veracidade** do fato e assim disseminando ainda mais a mentira.

Os títulos outorgados à candidata Dilma de satanista e de anti-cristo ou ainda de que se acreditava maior que Cristo, foram a pauta de temas de muitos dias da campanha na *web*: *blog*, *twitter*, *orkut*, *facebook* e *youtube*, algumas das redes sociais que alimentaram e reproduziram tais boatos a ponto de conseguirem desgastar a imagem pública da candidata e assustar a sua equipe de campanha sobre os riscos de uma possível derrota nas eleições.

No dia 29 de setembro de 2010, no *blog* de Daniel Bezerra, é colocada uma fala da candidata Dilma Rousseff, narrada por assessores de sua campanha, defendendo-se das acusações de crer-se maior que Cristo:

Segundo o coordenador de comunicação da campanha de Dilma e candidato a Deputado Estadual por São Paulo, Rui Falcão, “ela nunca deu esta declaração. É uma calúnia. Dilma respeita todas as religiões e jamais usaria o nome de Cristo em vão. Ainda mais com esse tom de arrogância, que não é do temperamento dela, muito menos de soberba com os eleitores” (*Blog da Dilma* – <http://blogdadilma.blog.br/>).

A exigência de uma filiação religiosa na cultura brasileira parece ser uma pré-condição imposta ao candidato a um cargo eletivo. Basta lembrarmos que em campanhas anteriores à Presidência do Brasil, o boato em torno do candidato Luis Inácio Lula da Silva de que seria

ateu, obrigou-o a afirmar-se cristão Católico. O mesmo ocorreu com a candidata Dilma Rousseff, tendo esta de se dirigir a Igrejas Católicas e assistir a missas para “provar” a seus eleitores e simpatizantes que não era ateia.

O interessante de toda essa celeuma é que, em verdade, não existe uma relação direta entre o exercício da atividade executiva com a filiação religiosa do indivíduo; em outras palavras, uma coisa é o sagrado, outra coisa, o profano. No entanto, no Brasil, as coisas não funcionam bem assim; a cada eleição, os candidatos são induzidos a terem que se pronunciar sobre a sua filiação religiosa, e tal filiação parece ser o ingresso que o candidato precisa para conquistar, ou não, o voto do eleitor.

Outro tema impactante que congestionou as redes sociais foi a suposta orientação sexual da candidata Dilma Rousseff. Sendo uma mulher sozinha, separada do marido, acabou por ser “alvo fácil” para se colocar a sua condição heterossexual em dúvida. Foi colocada na rede a mensagem de que Dilma Rousseff teria mantido uma relação homoafetiva estável e de que a sua companheira estaria entrando na Justiça para exigir o pagamento de uma pensão. Sobre esse tema e na tentativa de desconstruir mais esse “boato”, Sandra de Andrade postou o seguinte comentário:

Há em circulação um email sobre uma amante lésbica de Dilma Rousseff, que pede pensão à candidata na Justiça. É fácil provar a falsidade deste email. Na “pseudo-matéria”, a suposta amante de Dilma é defendida pelo advogado Celso Langoni Filho. Como todos sabem, após terminar o curso de direito, todo bacharel deve fazer o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil. Apenas com a aprovação neste exame é que alguém é considerado um advogado de fato. Aos aprovados, é dada a carteirinha do advogado com um número, que fica registrado em um arquivo nacional. O que eu fiz foi bem simples, acessei o arquivo nacional da OAB e procurei o “Dr. Celso Langoni Filho” para uma entrevista. Veja o

resultado: não existe um advogado chamado Celso Langoni Filho (*Blog da Dilma* – <http://blogdadilma.blog.br/>).

Novamente,deparamo-nos com um tema “delicado” na cultura brasileira. Schwartzberg (1978) afirma que uma das condições para se pleitear uma carreira política é este ter uma família – cônjuge, filhos, além de animais de estimação. Só que obviamente esta família deve ser composta por um homem e uma mulher e jamais por dois homens ou duas mulheres. A “carta da manga” dos opositores e simpatizantes a outras candidaturas apostam nessa notícia acreditando no desgaste da imagem pública de Dilma Rousseff. No Brasil, ter uma orientação heterossexual é condição para o indivíduo disputar um cargo da envergadura da Presidência da República; é como se a orientação sexual interferisse diretamente na capacidade ou no direito do cidadão em assumir certos cargos ou como se não fosse lícito optar por escolhas que não se coadunam com a chamada “heteronormatividade”.

Apesar dos avanços, do ponto de vista do Direito, na garantia dos homoafetivos, como a recente aprovação e regulamentação do direito civil da união entre pessoas do mesmo sexo e da tramitação de um projeto de lei no Congresso Nacional que busca definir como crime a prática da homofobia, a sociedade brasileira ainda está distante do respeito à diversidade sexual. O preconceito campeia as relações homoafetivas e a prática da homofobia é mais comum do que se pode imaginar.

Concomitante a esse circuito de boatos, outra questão ganha as redes na *web*: a liberalização do aborto. Esse tema, juntamente aos temas da filiação religiosa e da orientação, sexual pautou a campanha eleitoral, especialmente a de Dilma Rousseff.

As redes sociais são invadidas por mensagens e listas de adesão pró e contra a citada candidata por uma suposta defesa da prática do aborto. Acusada de “matar criancinhas”, Dilma novamente é obrigada a se defender das acusações e faz o seguinte comentário, reproduzido no *blog* de Daniel Bezerra (<http://blogdadilma.blog.br/>) em 23 de setembro de 2010:

por ocasião do debate promovido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a candidata à presidência Dilma Rousseff reiterou sua posição em defesa da vida. Segundo ela, “o aborto é uma violência contra a mulher, mas precisa também ser discutido como uma questão de saúde pública” e acrescentou: “não acredito que mulher alguma seja favorável ao aborto. Pessoalmente, não sou favorável ao aborto, mas, como Presidente da República, terei de tratar a questão das mulheres pobres que usam métodos absolutamente bárbaros e correm risco de vida”.

A boataria em torno dos temas aborto e relações homoafetivas intensificou a relação entre religião e política, aproximando esses campos e pautando a campanha eleitoral. Pastores evangélicos – pentecostais e neo-pentecostais – padres e bispos católicos se fizeram presentes na *web* e produziram discursos abertos de negação do voto a candidatura de Dilma Rousseff e ainda incitaram abertamente que os fiéis/adeptos de suas Igrejas não votassem “na candidata do PT”, por suas posições favoráveis ao aborto e às relações homoafetivas.

Em contrapartida, os internautas favoráveis a tais práticas e eleitores da candidata igualmente se fizeram presentes na *web* para defender suas posições, bem como sua candidata.

A partir dessa rápida incursão por alguns aspectos da campanha de Dilma Rousseff, acreditamos ser salutar o debate no *ciberespaço* ocorrido entre internautas-eleitores, políticos-candidatos. Muitas vezes, mesmo no bojo de um ambiente de ofensas, escândalos e acusações, a política e sua prática, ganham efervescência, ganha movimento e substância, ganha ativismo e tal prática pode se consubstanciar numa promissora prática pedagógica de ensino-aprendizagem.

Essa verdadeira rede de interações entre internautas e candidatos possibilitando a construção de diferentes ambientes de discussão de diferentes temas, criou um diferencial na forma de se praticar política com o advento do ciberespaço.

Acreditamos ser propício à prática pedagógica apropriar-se

dessas novas ferramentas – a *ciberpolítica* e o net-ativismo – para fomentar a discussão sobre a política em sala de aula. Ao contrário dos alunos estudarem política, ao modo “tradicional”, com textos e argumentos orais, a internet pode ser um instigante ambiente a ser utilizado como fonte de materiais sobre as campanhas realizadas nas redes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, defendemos que a *web* pode ser uma promissora ferramenta educativa a ser utilizada como material pedagógico com vistas a suscitar a discussão em torno das práticas políticas em nosso país. Com tal ferramenta, provavelmente possamos fortalecer o ativismo político, de fato, tão entorpecido, principalmente entre os jovens, tornando-os corresponsáveis pelos destinos políticos de nossa nação.

Acreditamos, por fim, que trazer à tona temas caros à cultura brasileira durante uma campanha eleitoral, mesmo que, por muitas vezes, eivados de boatos, de mentiras, e apimentados com um gosto de escândalo, pode se reverter num interessante espaço de discussão e interlocução de pensamentos e reflexões imprescindíveis para a construção e fortalecimento da democracia e da prática cidadã.

Parece ser cada vez mais inócua a afirmação de que o povo brasileiro não discute política e tampouco participa das campanhas eleitorais. Com o advento das campanhas na *web*, a partir de 2010, o ativismo político se instaura com uma força contundente e tal ambiente de comunicação midiática desvela um ator até então esquecido nesse processo do discurso político: o internauta-eleitor.

Esta figura, até então concebida como mero receptor do discurso político, reinventa a sua posição no jogo político e reivindica o seu pertencimento tornando-se, também, protagonista nessa relação.

Assumir o protagonismo no cenário da política faz o internauta-eleitor redescobrir o interesse pela política, pelo desejo de atuar, aderir, posicionar-se, seja através de práticas, seja através de discursos. Tal possibilidade, sem dúvida, pode ser vivenciada no espaço escolar, na prática educativa, com o intuito de fazer com que os temas e as atividades ligados à política sejam atrativos para discussão.

Acreditamos ser essa possibilidade um interessante ambiente de fortalecimento da democracia e da prática cidadã.

REFERÊNCIAS

BARREIRA, Irllys Alencar Firmo. **Chuva de papéis**; ritos e símbolos de campanhas eleitorais no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo de Antropologia Política, 1998.

BONELLI, Marco Antônio Gusmão. O retrato da política; cobertura jornalística e eleições. In: GOLDMAN, Márcio; PALMEIRA, Moacir (org). **Antropologia, voto e representação política**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1996.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**; a era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1. 14º reimpr. Tradução Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

COELHO, Cláudio Novaes Pinto; CASTRO, Valdir José de. **Comunicação e sociedade do espetáculo**. São Paulo: Paulus, 2006.

DI FELICE, Massimo. **Paisagens pós-urbanas**: o fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar. São Paulo: Annablume, 2009.

GOMES, Wilson. **Transformações da política na era de comunicação de massa**. São Paulo: Paulus, 2004.

GOMES, Wilson. Participação política online: questões e hipóteses de trabalho. In: MAIA, Rousiley Celi Moreira; GOMES, Wilson; MARQUES, Francisco Paulo Jamil Almeida. **Internet e participação política no Brasil**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

GOMES, Wilson. Internet e participação política. In: GOMES, Wilson; MAIA, Rousiley Celi Moreira. **Comunicação e democracia**: problemas e perspectivas. São Paulo: Paulus, 2008.

GOMES, Wilson. A democracia digital e o problema da participação civil na decisão política. In: **XIV Encontro Nacional da Compôs - Anais**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

LEMOS, André. Cibercultura como território recombinante. In: TRIVINHO, Eugênio; CAZELOTO, Edilson (Orgs.). **A cibercultura e seu espelho campo de conhecimento e nova vivência humana na era da imersão interativa**. São Paulo: ABCiber-Instituto Itaú Cultural, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARQUES, Francisco Paulo Jamil Almeida. **Participação política e internet: meios e oportunidades digitais de participação civil na democracia contemporânea, com um estudo do caso do estado brasileiro**. Salvador: PPGC-UFBA, 2008.

MIGUEL, Luis Felipe. O Jornal Nacional e a reeleição. In: **Política e mídia no Brasil: episódios da história recente**. Brasília – DF: Editora Plano, 2002.

PALMEIRA, Moacir; HEREDIA, Beatriz. Os comícios e as políticas de facções. In: **Anuário Antropológico 94**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

SCHWARTZENBERG, Roger-Gérard. **O Estado espetáculo**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

WEBER, Maria Helena. Imagem Pública. In: ALBINO, Antonio; RUBIM, Canelas (Orgs.). **Comunicação e política: conceitos e abordagens**. Salvador: EDUFBA, 2004.

NAS TRAMAS DA LINGUAGEM DO CORDEL: SABERES POPULARES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Você precisa saber,
O que quer dizer cordel.
Cultura, literatura,
Talento de menestrel.
Um mundo de inteligência
Ser doutor, sem ter anel.

(Juvenal Evangelista Santos, poeta de cordel).
A cultura nordestina-se
Transcende o regional
Xaxado-maracatu
Xote frevo carnaval
Sanfona de Gonzagão
Forró-baião literal...

(Gustavo Dourado, poeta de cordel).

INTRODUÇÃO

A educação enquanto espaço formativo propicia múltiplos ambientes de aprendizagens que permitem a construção do conhecimento tanto dentro como fora da escola. Em face deste aspecto, a literatura

de cordel tem se mostrado pertinente para educar diferentes sujeitos sociais, uma vez que através dos textos, o poeta de cordel (denominado de cordelista) produz sua leitura do mundo social e da realidade na qual está inserido, elaborando a representação desse contexto nas histórias narradas nos folhetos.

Nos textos poéticos dessa modalidade literária, observa-se que a odisseia de vidas humanas e suas diversas práticas culturais e sociais adquirem visibilidade, possibilitando-nos pensar que o cordel pode articular uma diversidade de saberes, expondo a dimensão plural das culturas humanas, sobretudo, ao focalizar os territórios das tradições populares. Desse modo, o texto poético empreende uma ação educativa, ao dar visibilidade as experiências e vivências de sujeitos sociais, cujas trajetórias nem sempre são entendidas como relevantes no mundo formal da educação. Assim, a literatura de cordel, ao trazer relatos de uma humanidade esquecida pela escola, produz conhecimento humanizado, ampliando as possibilidades de aprendizagem no ambiente da sala de aula e fora dele.

Nessa perspectiva, o objetivo deste texto é discutir sobre o cordel focalizando-o como conhecimento produzido em contexto popular, mas que possibilita dialogar com a educação a partir de um enfoque multicultural. Dessa forma, a educação sob a ótica do multiculturalismo engloba uma prática social que motiva abordagens em torno da diversidade dos sujeitos humanos, com suas culturas e identidades plurais.

O cordel e as produções nele contidas trazem contribuições para pensar as identidades culturais e as diversidades no âmbito da sociedade contemporânea. Nas tramas da linguagem poética, os saberes populares tecidos no cotidiano são evidenciados em versos e rimas, traduzindo na interpretação do cordelista modos de ver e perceber o mundo em suas nuances. Nossa proposta, portanto, é pensar como na linguagem poética do cordel são evidenciados os aspectos relativos aos homens e mulheres nas suas práticas culturais e sociais.

O cordel como produtor de conhecimento, que fomenta dizeres que perfilam a história de vida de homens e mulheres em suas mais diversas configurações culturais, denota um papel significativo na vida dos sujeitos sociais, pois empreende também uma ação

multicultural, quando acopla no interior de seu espaço uma diversidade de sujeitos com seus múltiplos saberes.

Tais saberes, captados pelas lentes do cordelista, permitem que este, através da leitura social da realidade nordestina, elabore sua percepção deste povo e também a representação da sua realidade societária, trazendo nos versos importantes significados, que nos permitem vislumbrar sujeitos sociais e suas diferenças, cujas experiências culturais adquirem notoriedade nos folhetos. Desse modo, podemos dizer que o cordel reflete a sociabilidade do Nordeste brasileiro, educando pelas diferenças culturais.

Neste sentido, pontuamos que o cordel constrói saberes sobre o Nordeste que, apreendidos em sala de aula, educam numa perspectiva multicultural. Deste modo, advogamos a ideia de que é possível construir conhecimentos por meio dos saberes populares, que podem ser reapropriados no ambiente escolar. Assim, a educação multicultural abre um leque de possibilidades no trato com a diversidade propiciando a articulação com as pluralidades culturais, conforme chama atenção Canen (2007), pois retrata a realidade social e cultural nordestina, de maneira lúdica e prazerosa, colaborando para que o educando adquira conhecimentos sobre esse povo, a partir do olhar tecido pelo poeta de cordel. Este poeta é visto como educador de palavras versadas, em cujo texto poético constrói, de maneira singular, um conteúdo educativo importante de ser inserido no saber escolar, trazendo nos seus escritos os aportes da cultura popular.

Discutir o cordel no contexto da educação multicultural mostra-se oportuno, sobretudo, porque diferentes vertentes teóricas das ciências humanas e sociais têm se voltado para a questão cultural, ampliando um leque de estudos e pesquisas com foco nestas abordagens. Para alguns, a cultura saiu da periferia e chegou ao centro, por isso destacam a sua “centralidade” (HALL, 2004). No entanto, outros abordam que, na realidade, o que ocorreu foi uma recentralização dos estudos em torno da questão, sobretudo, no âmbito de pesquisas em variadas áreas do conhecimento (BHABHA, 2005; CASTELLS, 1999).

A cultura passou, então, a exercer um papel fundamental, principalmente nas questões relativas ao social e ao educacional, sem

perder de vista sua articulação com o âmbito econômico e o político. E, enquanto construção social, está sempre sendo reinventada, reelaborada e não fica amorfa no tempo-espaço. Desse modo, os sujeitos sociais, em sua arte de fazer cotidiana, são produtores culturais e, através de suas produções, imprimem suas vivências diárias, representando-as, assim, num espaço social historicamente definido, contando e narrando sua humanidade a ser resgatada tanto nos espaços educacionais quanto no nível de sua sociabilidade coletiva.

A cultura é plural e multifocal, e não se pode tecer apenas um olhar sobre ela. Verificamos, pois, que, nas relações delineadas no tecido social, a cultura tem utilizado táticas de resistência diante das estratégias de poder que tentam homogeneizá-la. Por meio dessas táticas, ela se reelabora, recriando-se e reinventando-se (CERTEAU, 1994).

Nos estudos elaborados por Certeau (1994) e Chartier (1990) sobre as práticas culturais realizadas pelos sujeitos sociais e suas criações, as experiências de vida são tidas como conhecimentos vivenciados. Ao ser articulado à educação, o cordel, por tratar de conteúdos culturais, pode enriquecer o ato educativo nas situações de ensino-aprendizagem, ampliando a compreensão sociocultural nordestina. Neste texto, o Nordeste é interpretado à luz de poetas de cordel, que forneceram os suportes para a construção dos sentidos do nosso percurso acerca da discussão empreendida.

O poeta de cordel pode ser visto, portanto, como um anunciador das coisas e das pessoas, um porta-voz da comunidade, de suas inquietudes e de todas as mudanças que se evidenciam no mundo da vida. Nesse processo, o cordelista segue sempre mantendo o seu ser sensível, “uma expressão viva da cultura”.

Os cordéis educam ao falarem sobre o cotidiano e a tradição e, na maioria das vezes, os folhetos, por serem oriundos do saber da experiência ou do saber popular, tornam-se importantes construtos educativos na sala de aula ao retratarem a realidade da região nordestina. Assim, nossas reflexões se encaminham no sentido de demonstrar como o saber popular, do qual o cordel se origina, propicia a culminância de um outro saber, possibilitando o aprendizado escolar sobre o recorte regional do Nordeste, a partir do foco centrado

nas produções culturais deste território.

Para dialogarmos com o tema, elegemos como eixos de reflexão Michel de Certeau (1994), Stuart Hall (2004) e Chartier (1990), cujos pressupostos teórico-metodológicos auxiliaram a compreensão do objeto de estudo e permitiram que pudéssemos traçar esse raciocínio. Tentamos aproximar suas teorias e construir conexões entre elas, de modo a mostrar que, na tessitura dos cordéis, o saber pode ser alcançado e produzido no campo educativo. As contribuições desses teóricos foram relevantes para definirmos as perspectivas de análise sobre a temática tendo por base a educação multicultural.

Adotamos a perspectiva etnometodológica, a fim de mostrar que os procedimentos se centram nas ações cotidianas realizadas pelos sujeitos sociais e como tais ações são por eles interpretadas. Assim, a partir de entrevistas com poetas populares e corpus de folhetos, cujas linguagens privilegiam assuntos inerentes ao Nordeste, pretendemos enfocar a temática.

Nos recortes aqui apresentados, buscamos evidenciar como esses sujeitos atribuem significado para suas vidas a partir de suas ações cotidianas, imprimindo, através dos textos, o que percebem do mundo social. O contexto social e as práticas culturais que os sujeitos vivenciam trazem em si significados, fornecem os meios teóricos e metodológicos para que se percebam outras interpretações acerca das suas ações, permitindo aos poetas de cordel representá-las nos folhetos, o que pode ser enriquecedor para a aprendizagem nas escolas.

Falar de cordel e de educação na perspectiva multicultural implica mover práticas pedagógicas conservadoras na direção de práticas mais criativas, capazes de gerarem novos valores para a coletividade e de enriquecerem a cultura humana, através de uma formação mais próxima da realidade cotidiana. Levar o cordel para o campo educacional implica ainda permitir que sejam ouvidas as múltiplas vozes que compõem a subjetividade popular, na busca de um sentido novo para os processos educativos e os seres que constantemente aprendem, renovando-se na poesia da escola da vida.

Nesses termos, o enfoque multicultural na educação visa trabalhar com as identidades culturais de sujeitos sociais diversos, abrindo a possibilidade de uma ação dialógica, comunicacional,

antidiscriminatória das culturas humanas, defendendo a valorização e afirmação de saberes, muitas vezes, socialmente negados, mas fundamentais no aprendizado escolar, uma vez que desconstruem a ideia de homogeneização cultural (CANDAUI, 2008; SEMPRINI, 1999).

DO SABER POPULAR AO SABER ESCOLARIZADO: O CORDEL EDUCA AO FALAR DO NORDESTE

Se a globalização tende a homogeneizar culturas, sem considerar a diversidade cultural existente nas sociedades, faz-se mister que se discuta, em pesquisas no campo das ciências humanas e sociais, a importância do diálogo entre elas, o que nos remete à questão multicultural, tão necessária para que esse diálogo se efetive, sobretudo na esfera acadêmica. Para que isso ocorra, é fundamental empreender o diálogo entre as ciências e culturas para que se possa estar em consonância com as modificações que ocorrem no mundo social, permitindo a anuência de novos espaços de saberes e oportunidades de trocas, daí a importância da discussão entre cordel e multiculturalismo, nos contextos educacionais.

Entendemos, portanto, que as propostas associando multiculturalismo e educação devem se situar em um contexto mais amplo do que as urgências políticas têm imposto, pois, ao contrário de propiciar uma formação adequada, pode-se simplesmente, privilegiar uma formação sem nenhum compromisso político, social e cultural com a diversidade. Dessa forma, é importante estar ciente que, se a educação no país continuar negligenciando e/ou desprezando a multiculturalidade como condição de vida na sociedade a qual a escola faz parte, toda e qualquer formação corre o sério risco de continuar sem dar conta das demandas e exigências sociais, bem como de não cumprir o papel de formar sujeitos históricos, ativos, criativos e interessados na emancipação humana como finalidade última de

todo processo formativo (SILVA; BRANDIM, 2008, p.64).

Em face de uma realidade tão complexa, cabe à escola conviver com essa diversidade, no sentido de poder integrar, socialmente, os seres humanos e propiciar a interação entre eles, levando em consideração sua multiplicidade de saberes, sobretudo, o da experiência, que é o saber popular.

Portanto, este saber que um dia foi relegado, passou a assumir um importante papel diante dessa nova aliança das ciências humanas e sociais, que passou a perceber o significado das lições “não científicas”. Noutras palavras, durante muito tempo, o saber popular não foi merecedor de atenção, pois os discursos criados pelas ciências humanas e sociais alijaram-no, por o considerarem inadequado para responder às questões inerentes à realidade social, uma vez que o julgaram mera expressão do senso comum.

Essa posição intransigente da ciência clássica, ao não reconhecer a relevância do saber popular, levava ao não conhecimento de que ele é um saber pré-teórico, de natureza prática e que se preocupa com operações concretas, pois parte das reflexões centradas no cotidiano para produzir uma espécie de conhecimento que é diferente do científico. Trata-se de um conhecimento que se ancora na vivência e nas experiências dos sujeitos sociais em suas atividades cotidianas, no lugar social de suas pertencas, onde o saber popular encontrou sentido e significado (CERTEAU, 1994).

Esse saber faz parte das ações diárias dos sujeitos e encontra sua matriz originária nas culturas e na interação entre os grupos sociais, veiculando, assim, uma visão de ser humano e de mundo, que se relaciona com a realidade em que foi gerado.

No âmbito do saber e da cultura populares, o cordel emerge como um artefato cultural, expressão de cultura de um povo que apresenta linguagem e estética próprias. Através dele, o poeta expõe sua visão de mundo, de ser humano e da realidade social. Ou seja, é a materialização do pensar e das subjetividades do poeta, traduzindo uma humanidade de conhecimentos que precisa alcançar a escola. Desse modo, o poeta de cordel, ao produzir conhecimento através dos

folhetos, também propicia uma ação educativa que se estabelece mediante a comunicação e o diálogo que o cordelista mantém com seu público-leitor.

Atuando na vida cultural nordestina, o poeta de cordel expressa, em seus folhetos, sua sensibilidade diante do mundo. Ele também imprime, nesses poemas, de forma crítica ou mesmo conservadora, características próprias de seu fazer poético. Um fazer calcado em experiências de vida, que se materializam nos textos e nos versos, através da representação, interpretação e compreensão do cotidiano de homens e mulheres comuns. Por isso, a poesia do cordel é um intenso manancial para pesquisas em diversos campos do conhecimento, a exemplo da educação no enfoque multicultural.

Os poetas de cordel têm, como matriz interpretativa, o saber popular e, com base nesse conhecimento, criam uma releitura de aspectos da vida social, através dos folhetos, que funcionam como uma espécie de relato do que está acontecendo, baseando-se na experiência e na observação da vida das pessoas e das histórias da localidade onde vivem.

Portanto, a realidade do mundo vivido, interpretada segundo o prisma do poeta de cordel, ganha novos significados, pois ele não deixa de mostrar nos versos a realidade tal qual a interpreta. As reflexões do poeta sobre o cotidiano e a realidade que o cercam são transpostas “de forma lúdica” para os versos que dão vida a inúmeros folhetos, sem perderem o teor informativo que carregam.

Nesse sentido, o poeta, enquanto intérprete da cultura nordestina, dá visibilidade a essa cultura, através dos seus versos, mas também é construído por ela, compreendendo a própria identidade cultural. Essa identidade é tecida a partir das relações sociais e culturais desenvolvidas com o lugar social de sua produção e com o povo para o qual cria os seus versos (HALL, 2004).

A identidade do poeta de cordel resulta também do significado que ele dá ao seu trabalho, pois, através do seu saber-fazer, ele é identificado, ganha visibilidade na sua localidade ou na sua coletividade, assim como em outras partes da região e do mundo, pois é amplo o universo onde circulam os folhetos. É, pois, através de sua poeticidade, que o poeta de cordel contribui para a educação do seu povo

(HALL, 2004; CHARTIER, 2002a), narrando a história e a cultura de uma dada região, empreendendo, a partir desta perspectiva, uma ação educativa nos aportes da multiculturalidade, defendendo o respeito e a valorização das diferenças sociais.

Cabe, no entanto, enfatizar que, nesses tempos, em que a globalização domina a cena, esse sentimento de pertença única a uma localidade não pode mais ser tido como o único referencial para a construção da identidade, porquanto outros fatores atuam na sua construção.

A identidade, segundo o Hall (2004), é móvel, sujeita a transformações e deslocamentos, portanto, neste mundo de identidades fluídas, torna-se mister desenvolver nos contextos educativos formais práticas pedagógicas que interpenetrem saberes, que propiciem a criação de valores humanos que primem pela diversidade de culturas e conhecimentos, ressaltando os sujeitos sociais multifacetados e suas práticas de vida.

A escola que se tem hoje não pretende ser inclusiva, pois, para isso, tem que começar a repensar a postura adotada com relação ao saber popular, pois é no cotidiano, através da experiência e das práticas culturais, que são realizadas ações educativas que tornam possível produzir também um tipo de ciência, que está alçada num saber popular, que pode, sim, enriquecer as aprendizagens de mundo no universo escolar.

O poeta de cordel pode ser visto, portanto, como um porta-voz dos saberes produzidos no âmbito social, cujo olhar sinuoso traz nos versos e rimas as inquietudes e as mudanças que se evidenciam no mundo da vida. Realçando o significado do saber popular, o poeta Gustavo Dourado salienta:

A ciência do saber
Para conscientizar
O senso comum do povo
Para nos orientar
Clima, saúde e tempo
Na ciência popular.

O povo tem o bom senso
Da ciência do saber
A sabença popular
Para bem sobreviver
À fome e às doenças:

Não se cura o morrer (DOURADO, 2005).

O poeta mostra que, através do saber popular, o conhecimento é produzido e se estende em variados níveis da vida cotidiana. Nesse sentido, acreditamos que esse conhecimento pode ser apropriado pelo saber escolarizado, uma vez que gera um aprendizado vivenciado no cotidiano e que é validado pelos sujeitos sociais em suas experiências comuns.

Numa sociedade em que o domínio da cultura escrita estava reservado a um grupo muito restrito de pessoas – as que tinham posse ou que tiveram acesso às letras através de uma pessoa de influência – os poetas de cordel emergiram para dar vez e voz aos grupos populares e seus anseios.

No entanto, mesmo com o distanciamento entre a oralidade e a escrita, eles conseguiram produzir uma arte pujante, que foi apropriada não apenas pelas camadas populares que não eram letradas, mas que conseguiu também imprimir seus modos de apreciação pelo mundo da escrita, circulando em seus ambientes.

Os folhetos de cordel permitem o aprendizado dos saberes históricos, pois seus conteúdos possibilitam que, no espaço escolar, a aprendizagem ocorra com fluidez, tendo em vista a forma como tais folhetos tratam diferentes temáticas que fazem parte do cotidiano sociocultural regional e brasileiro, numa linguagem que interage com aquela que se desenvolve no dia a dia dos sujeitos sociais (CERTÉAU, 1994).

A poesia popular contemporânea tem buscado vislumbrar novos horizontes. Muitos poetas passaram a versejar, além das temáticas recorrentes, como a seca e migração, abordando outras questões relativas aos aspectos do social, cultural e político e também aquelas atinentes à problemática ambiental, o que revela a atualidade e o

potencial educativo de seus discursos ritmados.

Essa literatura, como forma de falar do Nordeste e de sua gente, há muito tem influenciado romancistas brasileiros, como José Lins do Rego e João Guimarães Rosa; cineastas como Glauber Rocha, e dramaturgos como Ariano Suassuna, cuja obra é influenciada pelos dramas e exemplos da cultura popular.

O poeta de cordel põe nos seus versos a forma como se concebe o que se passa no mundo. Para tanto, vale-se do conhecimento que detém e que, geralmente, é fruto de experiências cotidianas que são articuladas a um outro conhecimento, adquirido através das informações obtidas em meios diversos. Então, não se trata de meras rimas com fins retóricos de embelezar discursos; trata-se de um conhecimento reelaborado numa linguagem capaz de falar a muitos, alcançando a sensibilidade do núcleo social.

No entanto, o cordel também retrata fases marcadas ora pela seca, ora por enchentes, que assolam alguns estados da região. A seca continua tendo sua ação danosa sobre muitos nordestinos e sobre a fauna e a flora regionais, desorganizando a vida de muitas famílias, principalmente aquelas que habitam a região do semiárido. Os impactos dessa problemática são muitos e estão representados em inúmeros cordéis, que podem ser úteis, dada a sua atualidade e pertinência temática, para discussão em sala de aula:

Sinistros mandacarus
Erguem-se à beira da estrada
De vegetação rasteira
Faz tempo não resta nada,
Também a de grande porte

Será logo esturricada (SILVA, 1998, p.3).

Na realidade, o povo nordestino, mesmo diante das adversidades impostas, tem encontrado inúmeras táticas de resistência cultural que têm sido o meio pelo qual nordestinos(as), de maneira inteligente e criativa, encontraram, através da cultura, um meio de resistir no contexto da diversidade cultural e social.

Discutir sobre a diversidade cultural e as identidades plurais a partir do universo do cordel nos permite compreender o posicionamento do autor frente às questões culturais, sociais, globais e locais, como podemos perceber nos versos do cordelista Gustavo Dourado (2013):

Vive-se a diversidade
No ensinar-aprender
Constrói-se a cidadania
Na luta do sobreviver
Brotam da dor do silêncio
A flor do amanhã: Ser.

Sócio-anthropologia
Ética-multiplicidade
Cultura-raça-etnia
Resistência-liberdade
Estímulo-sobrevivência:
Despertam a sociedade.

Caráter interdisciplinar
Ética e meio ambiente
Direitos de cidadania
Diversidade presente
Intercâmbio cultural:
Renovação permanente.

Respeito - entendimento
Na organização social
A busca da tolerância
Democracia racial
Contra a discriminação
Democracia cultural.

Valorizar a cultura
É ação de resistência

A cultura é vital
Pra nossa sobrevivência
Livros, arroz e feijão
Alimentam a consciência.

Na plural diversidade
Olhar o regional
Discutir com amplitude
Os valores do local
Quem canta a sua aldeia
Tem caráter universal (DOURADO, s/d).

Assim, o cordel se constitui enquanto fonte informativa de grande importância para se compreender as questões do cenário contemporâneo, pois refletem, em contextos histórico-sociais definidos, como vivem os sujeitos humanos, suas práticas culturais e suas relações de sociabilidade (CHARTIER, 1990).

No aspecto poético, o cordel expressa, através de uma linguagem própria, o viver e o pensar da região, e essa linguagem adquire papel fundamental, visto que, embora escrita, traz marcas da oralidade, cuja sonoridade os versos conservam. O cordel, além da poeticidade que lhe é peculiar, tem ludicidade e musicalidade, conseguidas pelo jogo sonoro das rimas, com uma linguagem contemporânea marcada pela vivência cotidiana que o público leitor-ouvinte compreende, quando a ela tem acesso, porque lhe é familiar.

Os debates em torno da educação e do educador têm se ampliado, assim como as discussões sobre o papel docente que se exerce, pois, num mundo diverso, permeado por diferenças que excluem os sujeitos do conhecimento, tanto o educador quanto a escola têm que inventar outro modo de agir, elaborando uma agenda inovadora para o aprendizado do educando, gerando conectividade dentro da diversidade.

Uma proposta educativa que dê visibilidade, a partir do enfoque nos aportes multiculturais, a esses aspectos, precisa ter em vista que o educador deve ter clareza de seu papel na aprendizagem do educando, para fazer com que sua ação educativa propicie a interação

entre os membros da comunidade aprendente, e que sua prática educacional desperte a criatividade e o posicionamento crítico, proporcionando a autonomia dos educandos (FREIRE, 2002). No nosso entender, é possível fazer do cordel um forte aliado nesse sentido.

A vida hoje tem múltiplas fontes de informação que são processadas continuamente numa dinamicidade muito grande. Diante disso, o ser humano dispõe de múltiplas referências. Isso porque é membro da sociedade e transita em diferentes grupos, entre os quais família, escola, trabalho, movimentos de que participa. Enfim, existe uma miscelânea de lugares por onde o ser humano transita. Tal circularidade incide sobre suas atitudes, comportamentos, e, sobretudo, interfere sobre sua identidade. Nesse sentido, o cordel mostra-se um campo de pesquisa promissor para a educação, no sentido de discutir o multiculturalismo e suas expressões multifacetadas.

Nessa relação cotidiana com o outro, o poeta vai conformando sua identidade poética de nordestino, de brasileiro e de cidadão pertencente ao planeta Terra, conectado com os seres humanos que dele fazem parte, desenvolvendo sua humanidade para com os problemas e expectativas que alcançam a todos(as). Ser poeta de cordel é estar no local, mas com pertencimento também no global, é ser “glocal” (BAUMAN, 2013). É informar, educar, contar histórias, retratar grupos sociais e suas trajetórias de vida.

PARA CONCLUIR...

Nessa perspectiva, podemos dizer que o cordel consiste num importante documento histórico sobre o Nordeste, dado o acervo de saberes no qual vai se construindo, tanto no que concerne ao social, cultural e educacional, quanto na criação de novos saberes, saberes históricos importantes que podem ser empreendidos no mundo de educar, no espaço da escola. Compreendemos que é possível, a partir dos textos poéticos de cordel, produzidos pelo viés da experiência, produzir um novo saber, o escolarizado, importante para a compreensão da realidade histórico-social e cultural do Nordeste, sendo um meio de se aprender, de se ensinar e de se produzir conhecimentos sobre o mundo dos saberes populares. A partir desse viés, pode-se produzir um saber científico no contexto da educação, de modo que

as experiências vividas e a realidade captada se transformem em objeto de novo conhecimento (FREIRE, 2002).

Assim, a cultura popular é uma das manifestações mais expressivas da literatura de cordel e uma possibilidade de acionar outras sensibilidades dentro da educação. Para uma educação que matize tais pilares, o fazer educativo deve propiciar ambientes de aprendizagem que proporcionem meios para que se reconheça, através deles, a importância do entendimento da identidade dos sujeitos sociais, da cultura e do cotidiano.

Dessa forma, acreditamos que o cordel é uma valiosa ferramenta de aprendizagem, visto que notabiliza o conhecimento vivenciado a partir das práticas culturais. Além disso, o território donde os folhetos de cordel emergem se apresentam como importantes lugares de produção educacional.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. São Paulo: Zahar Editora, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994b. v. 1.

CANDAU, V. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V. M.(orgs) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2.ed. São Paulo: Vozes, 2008.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (A Era da Informação: Economia, Sociedade E Cultura, v. 1).

CHARTIER, Roger. **História cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, v.25, n.2, p.91-107. 2007.

DOURADO, G. **A ciência do saber**. Disponível em: <<http://www.gargantadaserpente.com/cordel/gdourado/ciencia.shtml>>. Acesso em: 16 nov. 2013. (Folheto de cordel).

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, v.22, n.2, jul/dez, 1997.

SILVA, T. T. (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** São Paulo: Autêntica, 2004.

SILVA, M.J.A.; BRANDIM, M.R.L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. In: **Revista Diversa**, n.1, p.61-66, jan./jun, 2008.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru: Edusc, 1999.

TECIDOS DO SABER: A RENDA RENASCENÇA NO CARIRI PARAIBANO

Ingrid Fechine

Rendeiras construtoras de sua arte
Rendeiras com diversas histórias
Rendeiras das rendas trançadas
Rendeiras das coletivas memórias

Saberes passados em vários tempos
Pluralidade que diferencia os traços
Singularidade que especifica a imagem
Da arte tecida por diversos laços

A renda que fala das culturas
Espaços identitários da diversidade
Que através de seu saber-fazer
Produz uma arte da unidade

O tecer que está na expressão corporal
Nos olhos que buscam o saber
Nas mãos performáticas que ensinam
Na voz que emana como se faz pra tecer

(Ingrid Fechine, janeiro/2014).

PRIMEIROS PONTOS

Estudar as rendeiras do Cariri do Estado da Paraíba (Brasil) é ter oportunidade de percorrer caminhos que colaborem para o conhecimento da cultura nordestina. Uma relação entre amor e necessidade, trabalho e realização, valor do ofício e reconhecimento da arte na família.

A forma de criação de pontos da Renda Renascença mantém a tradição de como se transmite este saber, por meio de uma educação não formal, inscrita em torno da cultura local e da memória.

As rendeiras são construtoras de sua arte e de sua identidade na região. A solidariedade transforma os saberes, amplia o olhar quanto à valorização do produto e ao apoio na luta pela sobrevivência, prática para solidificar seu ofício.

Enfatiza-se o processo educativo em torno do saber-fazer Renda Renascença, construído ao longo do tempo, através da tradição familiar e do ambiente associativo, processo que reúne relações sociais e familiares.

A RENDA NO BRASIL: REDES E RENDAS

A renda é uma atividade artística que se produz na construção de pontos, reunindo cultura, saberes e memória. De acordo com Dreyfus (1959, p.200), “a renda é um tecido aberto sem cordão nem trama, formado de pontos iguais ou diferentes, obtidos pelo cruzamento de fios, de maneira a produzir um desenho”.

Conforme Isa Maia (1981), há duas formas de confecção da renda: a renda de agulha e a de bilros. A primeira compreende: a renda irlandesa (renda renascença ou inglesa), o labirinto (crivo), o filé e o rendendê. A segunda, a renda de bilros (renda da terra, renda de almofada, renda de birro).

Com base em Maia (1981), pode-se apresentar uma descrição dos referidos tipos de renda: a *Renda Labirinto* é um tipo de renda de agulha, também chamada de crivo. Segundo a autora, caracteriza-se pelo fio desfiado, utilizando-se do linho de várias cores, estilo organdi branco, como matéria-prima, usando-se uma grade ou um bastidor. Através do labirinto, produzem-se toalhas e passadeiras de mesa, panos de bandeja, além de roupas e acessórios.



Figura 1 - Renda Labirinto

Fonte: FECHINE (2004, p.154).

A *Renda Filé* é semelhante a uma rede de pesca, “a base do filé é a rede, a malha, previamente tecida por um artesão” (MAIA, 1980, p.25). Seu instrumento é a grade ou o bastidor.



Figura 2 - Toalha com aplicação da Renda Filé

Fonte: FECHINE (2004, p.155).

A *Rendendê*, de acordo com Maia (1980, p.26), pode ser usada junto ao bordado e se distingue por dois aspectos: por um pano “[...]”

cortado em pequenos quadradinhos e tecidos, alternados com quadros cheios” e por seus traçados geométricos (losangos, triângulos, etc.) formados por este pano.



Figura 3 - Rendendê

Fonte: FECHINE (2004, p.156).

A *Renda de Bilro*, segundo Maia (1981), recebe outras denominações: *Renda de Birro*, *Renda de Almofada* e *Renda da Terra*, cujo feitiço tem como material primordial o “bilro” (feito de madeira), além de materiais como os alfinetes e a almofada onde se coloca assentado o papelão para tecer.

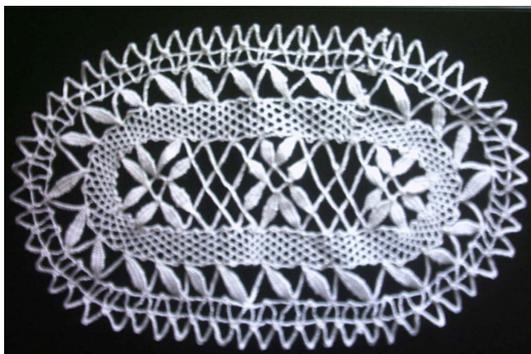


Figura 4 - Renda de Bilro

Fonte: FECHINE (2004, p.158).

A *Renda Irlandesa* ou *Renda Renascença*, como é conhecida no Cariri paraibano, utiliza-se do lacê ou fitilho nas mais variadas cores, além das tradicionais cores branca e bege. Para confeccionar esta renda precisa-se de instrumentos como a agulha, o papel de seda, o papel grosso (papel madeira) e a almofadinha (travesseiro ou rolo).



Figura 5 - Rendeira produzindo a Renda Renascença

Fonte: FECHINE (2004, p.160).

No Cariri paraibano, esta arte é trabalhada na calçada da casa da rendeira, sob a sombra de uma árvore. As Associações existentes na região são ambientes de apoio para o seu feitiço, principalmente quando se trata de construir e unir as criações de várias rendeiras na montagem de uma só peça, a exemplo da montagem de uma toalha de mesa ou de uma cortina, na qual cada rendeira traz sua parte da peça já tecida.

O surgimento da renda, de acordo com Dreyfus (1959), é datado do século XV, sendo a Itália considerada precursora desta arte, apesar da Inglaterra e da França, também, reclamarem essa indicação.

Acredita-se que a origem do artesanato de renda no Brasil está vinculada às mulheres portuguesas, que aliadas a seus maridos (dedicados à pesca) se instalaram na região litorânea brasileira, movimento que se deslocou mais tarde para as regiões interioranas

(DIÉGUES JÚNIOR, 1981), onde Renda Renascença predomina, juntamente com as atividades agrárias.

Percebe-se que fazer renda já era uma atividade de subsistência e familiar. Segundo Maia (1980, p.103), “[...] foram as casas de famílias e os colégios de religiosas o marco inicial, difusor da renda de agulha em nosso País”.

Mas, como a renda surgiu no Cariri paraibano? Tomando por base os discursos das rendeiras⁶ a indicação estaria nas pessoas que migraram de Pernambuco para a Paraíba, hipótese associada e identificada na experiência familiar, nas próprias origens e nas relações sociais entre as pessoas de ambos Estados brasileiros.

Eu não sei a história como chegou (em Monteiro), mas eu vou dizer mais ou menos o que eu imagino. Eu imagino! É de mim, viu? (...) Deve ter vindo do Pernambuco. De certeza. Porque sempre famílias, uma casa com fulano de Pernambuco, ou sicrano da Paraíba. Então, eu acho que foi assim. É porque é muito perto, né? Pernambuco da Paraíba ficou muito próximo, principalmente São João do Tigre, que vem gente pra Monteiro e aí se espalhou. Faz muitos anos que Monteiro tem renda (Marlene, informação verbal).

Apareceu assim, como a minha mãe, né? Que ela morava lá no Pernambuco e veio morar aqui, em Monteiro. Então, ela já veio de lá sabendo Renascença. Aqui, num tinha ninguém que fazia essas coisas. Aí, com o tempo as pessoas foram aprendendo, aprendiam uma com a outra e iam passando o que sabiam pra aquelas outras. Minha mãe e muita gente que veio de lá trouxe a renda pra cá (Fátima, informação verbal).

6 Depoimentos constantes na dissertação de mestrado “Brasões de saberes populares: memória das rendeiras do Cariri paraibano” (FECHINE, 2004) e na tese de doutorado “Tessituras da voz: cultura e memória da “Renascença” na voz das rendeiras da Paraíba, Brasil” (FECHINE, 2010).

Segundo Osório (1983), a Renda Renascença inicia-se no Agreste de Pernambuco por volta de 1935, que, de acordo com depoimentos de testemunhas da cidade de Poção, tem sua história relacionada a uma jovem que trabalhava no Colégio Santa Tereza, localizado em Olinda - Pernambuco. O autor nos mostra que a jovem desenvolveu a habilidade desta arte através dos ensinamentos passados pelas freiras às alunas deste colégio. Assim:

Consta que havia no colégio alguma seletividade no que diz respeito ao ensino de como se fazer a renda renascença. Quando de volta a Poção, ela, de tão zelosa do seu aprendizado, não se dispôs a ensinar a fazer renascença sequer às suas irmãs, mas teve o sigilo de sua arte violado pela agudeza de observação de uma dama procedente de Cimbres – vila antiga, hoje tão pouco conhecida, situada na Serra dos Ororubás [...] A dama de Cimbres, então residente em Poção, ensinou a Dona Lala que [...] difundiu a arte de como fazer renda renascença em Poção, ensinando a todas as mulheres que procuravam aprender com ela esse tipo de artesanato. É por isso considerada uma pioneira, responsável pelo desabrochar da atividade da renascença no Agreste pernambucano, lá nas bandas de Poção (OSÓRIO, 1983, p.05-06).

A literatura diz que a Renda Renascença chegou à Paraíba através de pessoas oriundas do Estado de Pernambuco. Esse movimento fez com que do litoral a renda passasse a ser produzida no interior dos Estados brasileiros e, destes, para comunidades rurais, a exemplo do que aconteceu na Paraíba.

Hoje, comunidades urbanas e rurais se entrelaçam assim como suas rendas na produção desta arte. Peças que trazem imagens simbólicas da região que acolhe e laços que demonstram a criatividade daquelas que as tecem.

Atividades artesanais, como a renda, fazem parte do cotidiano

de mulheres e de homens, seja diretamente ou indiretamente, pois mesmo que não sejam artesãos, as pessoas vivenciam esta prática na família e sobrevivem desta forma de trabalho. Praticamente, em cada casa do Cariri paraibano, tem uma rendeira ou uma pessoa que participa deste processo seja como desenhista dos contornos a serem tecidos, seja fazendo parte do acabamento de uma peça, seja bordando ou vendendo. Mas, em qualquer posição social, econômica ou artística com relação à renda, ela é produto, ao mesmo tempo, que se pronuncia como arte que move a criatividade, o amor pelo ofício e a busca pela valorização do trabalho.

O OFÍCIO DA RENDA RENASCENÇA NAS ASSOCIAÇÕES: APOIO E COOPERAÇÃO

A Renda Renascença tem como polos de produção na Paraíba, os municípios de Monteiro, Camalaú, São João do Tigre, São Sebastião do Umbuzeiro e Zabelê, agregando 600 rendeiras do Cariri paraibano. Dentre estes municípios, destaca-se a cidade de Monteiro, por ser a central de comercialização desta arte na região, onde acontecem os cursos de capacitação e as reuniões. Por sua melhor localização, facilita o transporte e a entrega de mercadorias/encomendas.

A comercialização da renda acontece em feiras de artesanato, em feiras livres, por encomendas nas associações ou pelos intermediários. No entanto, através das associações, as rendeiras ganham confiança econômica, social e de produção. Nelas, o sentimento coletivo ultrapassa os lucros, está na solidariedade e na comunicação de saberes, de ideias e de criações, um lugar de esperança, um apoio para se desligar dos atravessadores e do baixo preço das peças nas feiras livres. Já nas feiras de artesanato ocorridas em todo o Brasil, as rendeiras sentem uma valorização maior do público, muitas vezes, garantindo divulgação, negócios e vendas.

A identidade de cada rendeira ganha força na sua relação com o grupo, transformando o seu ambiente social a partir das práticas do ofício e do diálogo com os significados culturais transcritos na arte. Nesse sentido, “todo grupo é dotado de uma identidade que corresponde à sua definição social, [...] que permite situá-lo no conjunto social” (CUCHE, 1999, p.177).

O Cariri paraibano comporta as seguintes associações que desenvolvem a Renda Renascença: Associação dos Artesãos de Monteiro (ASSOAM); Associação Comunitária das Mulheres Produtoras de Camalaú (ASCAMP); Associação das Produtoras de Arte de Zabelê (APAZ); Associação dos Artesãos de São João do Tigre (ASSOARTI); e, Associação de Desenvolvimento dos Artesãos de São Sebastião do Umbuzeiro (ADEART).

Essas entidades são pontos de apoio a todos os artesãos da região e, antes de sua existência, muitas rendeiras se submetiam aos atravessadores, trabalhando para repassarem sua arte por um baixo valor. “Uma cultura do silêncio” (FREIRE, 2001) instalada nesta comercialização injusta, na opressão econômica e na desvalorização do seu trabalho, ação que acontece, ainda, em feiras livres. É vender para sobreviver.

Apesar de todas as dificuldades, elas têm consciência da importância de seu trabalho e reagem a essas situações movidas pelo orgulho do seu saber-fazer, lutando por melhores condições de vida comunitária. Através das associações e das gerações, vão construindo sua identidade a partir dessa arte, que é expressão de sua cultura e memória, de suas relações sociais e educativas, fortalecendo o grupo de artesãs e favorecendo o desenvolvimento regional.

RENDA RENASCENÇA: AS FORMAS DO OFÍCIO, OS GESTOS DO SABER

As rendeiras ensinam, aprendem e constroem seu saber, sua cultura e sua identidade em torno da Renda Renascença. Elas alimentam a memória coletiva, tendo como elo os saberes passados de geração em geração, envolvidos pela tradição e pelas lembranças.

O ambiente vivido vai formando sua identidade como artesã e transformando sua arte quando a cultura local se faz fonte inspiradora de suas criações e a memória alicerça seus saberes. A memória é construída individualmente e em grupo nas tradições e criações, desenvolvida a partir das lembranças que se reconstróem na socialização de singularidades, isto porque “cada grupo definido localmente tem sua própria memória, e uma representação do tempo que é somente dele” (HALBWACHS, 1990, p.106). Castells (2000) ressalta

que a memória coletiva seria, então, ligada por um caráter individual/coletivo da construção da identidade na vida cotidiana do sujeito e nas suas relações humanas, criando sua cultura.

Na comunidade de rendeiras, a cultura é inspiração para a criação dos pontos da renda. A identidade de cada artesã é construída em torno do processo de ensino desta arte em grupo ou em família; e a memória é coletiva e se dá nas vivências, nas lembranças e nos contornos tecidos.

Na ação de ensinar e aprender, as artesãs vão alicerçar e transformar o seu saber unindo as competências particulares e a cooperação entre o grupo. É o encontro do individual com o coletivo, do gesto singular e do saber plural. Não há uma receita para o feitio da renda, algumas preferem tecer sozinhas, no silêncio, ouvindo apenas a linha trançar o papel; outras escolhem estar junto ao grupo, conversando e trocando ideias sobre as formas de tecer. Alguns depoimentos reforçam esta observação:

Porque é assim: todas trabalhando, sem conversar, tudo bem. Agora, conversando! Que fica se empalhando, né? A pessoa puxando a conversa de uma pra outra, aí a gente já se empalha muito (Socorro, informação verbal).

Já eu gosto mais quando eu estou com elas (rendeiras) porque elas me dão força! (...) (Marlene, informação verbal).

Tanto na solidão, quanto no grupo, a rendeira busca produzir uma peça de qualidade, agregando um diferencial no seu trabalho, a exemplo, da reflexão de qual ponto irá tecer, e registrando uma forma particular de feitio, ação esta percebida quando uma rendeira identifica a peça que produziu, como se fosse uma letra (FECHINE, 2010).

Os pontos são criados a partir da junção dos saberes anteriores, de um trabalho cooperativo e de um conhecimento fundamentado na tradição e construção. É assim que elas repassam os saberes, por laço familiar ou por amizade. A importância dessa transmissão de conhecimentos é visível quando vislumbramos o gosto de uma

rendeira por ter uma filha e/ou uma neta exercendo esta atividade, com curiosidade e interesse.

As rendeiras se iniciam nessa atividade a partir da curiosidade, primeiro sentimento de quem quer aprender e adentrar no universo desta arte. Tudo já inicia de forma particular, no interesse, na observação, nas tentativas solitárias de construir um ponto de Renda Renascença. Um encontro entre ela e sua arte, um momento em que a cultura da renda a convida a refletir sobre esse tecer, transformando esse processo informal, numa educação comprometida com uma aprendizagem inspirada nas relações sociais e artísticas.

Nesse contexto, a afirmação de Araújo ganha ênfase, quando diz:

A educação emerge e se constitui dos mananciais da cultura, no território das representações simbólicas significativas que compõem o cotidiano dos indivíduos. É processo de transmissão, criação e renovação da cultura mediante seus processos sistemáticos peculiares (ARAÚJO, 1996, p.1).

A educação envolvida no saber-fazer renda é um processo significativo na vida e na memória das rendeiras, resultante da interação entre educador e aprendiz na sua produção, exercendo força na coletividade e na autoestima das artesãs. Gadotti (1995) coloca a “produção” como um importante fator na “educação popular comunitária”. Produção aqui representada pelo ofício da Renda Renascença. Assim:

A educação popular comunitária, trabalhando com a categoria “produção” (associada à categoria “conscientização + organização”) busca formas de aprender produzindo, levando em conta a realidade das populações marginalizadas, excluídas do próprio modo de produção dominante. Como observa Francisco Gutierrez, as classes populares têm que se educar enquanto lutam para sobreviver (GADOTTI, 1995, p.151).

Nesse sentido, compreende-se que as rendeiras participam de uma educação informal, através dos saberes construídos entre as gerações e da força coletiva em cooperação, que as impulsionam a continuar a desenvolver a sua arte, como afirma a rendeira Marlene: “O que mais me motiva é a alegria das meninas (rendeiras). Eu vejo que elas querem lutar junto comigo, aí isso me dá mais força e coragem de continuar” (informação verbal).

Dessa forma, percebe-se que a Renda Renascença envolve o amor das rendeiras, a valorização pessoal e profissional e o reconhecimento deste saber popular, como motivação a permanecer neste ofício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As rendeiras repassam seus conhecimentos da Renda Renascença de geração em geração. O saber empírico dialoga com o cotidiano, a partir de um ensino não formal. Trata-se de uma arte que através da memória coletiva abrange a singularidade das criações de cada artesã e a pluralidade das relações culturais e artísticas do grupo de rendeiras nas associações.

Com base na vida desta comunidade, entende-se a memória coletiva como um processo que se constrói na arte da renda, que envolve relações sociais e familiares, conduzindo suas criações. Orientadas pela luta comunitária e por suas experiências, as artesãs regem seu cotidiano, lutando pelo bem da comunidade e pela valorização de sua arte.

A Renda Renascença traz consigo múltiplos significados. Ela diz do passado, da história da cidade, de saberes tradicionais; da cultura, com seus traços desenhados nos pontos de rendas, a exemplo dos pontos desenvolvidos: sol, rede e pipoca. Ela fala de uma educação comunitária, informal, entre as gerações; de um saber, de uma memória, de uma luta social e de um sentimento: o amor pelo ofício.

A renda é o resultado do conhecimento anterior reconstruído coletivamente. Educar é mais que uma questão de cooperação, é uma ação que une as relações humanas, os múltiplos saberes e a luta pela valorização de sua arte. Uma organização de classe, que nada mais é que uma união de conhecimentos, experiências e necessidades.

O ensino da renda é informal, solidificado pelo interesse, pela

experiência de vida, observação e vontade de aprender. Uma educação alicerçada no cotidiano, na interação comunitária e no saber popular. A renda é, então, patrimônio coletivo, repleto de saberes e vivências.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Educação e identidade cultural**. 19 ed. Caxambu: Reunião Anual ANPED, 1996.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, v.2).

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas Ciências Sociais. Bauru: EDUSC, 1999.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. Introdução. In: MAIA, Isa. Artesanato brasileiro: rendas. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte: Instituto Nacional do Folclore, 1981, p.09-20.

DREYFUS, Jenny. **Artes menores**. São Paulo: Anhembi, 1959, p.219-246.

FECHINE, Ingrid. **Brasões de saberes populares: memória das rendas do Cariri paraibano**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação: UFPB, 2004.

_____. **Tessituras da voz: cultura e memória da “Renascença” na voz das rendas da Paraíba, Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística – (Doutorado em Co-tutela) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/ École Doctorale Lettres, Langues, Spectacles: UFPB/ Université Paris Quest Nanterre La Défense, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. Escola vivida, escola projetada. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990. (Biblioteca Vértice. Sociologia e Política).

MAIA, Isa. **Artesanato brasileiro: rendas**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte; Instituto Nacional do Folclore, 1981.

_____. **O artesanato da renda no Brasil**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1980.

OSÓRIO, Carlos. **O Artesanato das rendeiras de Renascença no Agreste do Estado de Pernambuco, no Nordeste do Brasil**. Recife: Departamento de Economia e do PIMES/UFPE, 1983.

SOBRE OS AUTORES

ANABELA CASTANHEIRA GOMES é Doutora em Ciências da Educação e Mestre em Comunicação e Tecnologias Educativas pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)/Portugal. É formadora nas áreas da Tecnologia e Comunicação Educativa e Meios Audiovisuais pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua/Portugal. A sua produção académica concentra-se nas reformas educativas ocorridas no sistema educativo com a integração das TIC no currículo. E-mail: anabelagomesnet@gmail.com.

ANABELA FERNANDES GUEDES é Doutora em Didática e Tecnologia Educativa pela Universidade de Salamanca/Espanha, Mestre em Ciências da Educação e Licenciada em Ensino de Inglês-Alemão pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)/Portugal. É professora no Instituto Politécnico de Viseu-Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego (IPV-ESTGL)/Portugal, no Departamento de Ciências Sociais e Humanas. As suas áreas de investigação principais incluem o Ensino de Inglês, Tecnologia Educativa, Ética Profissional, Ética Informática e os desafios da Sociedade da Informação e do Conhecimento. E-mail: bguedes@gmail.com.

DANIELA GONÇALVES é Doutora em Teoria e História da Educação na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Vigo/Espanha, Mestre em Filosofia Moderna e Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (U.Porto)/Portugal

e Licenciada em Filosofia, com Pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti/Portugal. A sua área de investigação e produção científica centra-se na Supervisão Pedagógica, em Teoria da Educação e na Tecnologia Educativa. E-mail: daniela@esepf.pt.

ELIZABETH CHRISTINA DE ANDRADE LIMA é Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestra em Sociologia Rural e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professora Titular de Antropologia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tem experiência nas áreas de Cultura e Política, Política Midiatizada, Voto e Comportamento Eleitoral, com ênfase em estudos de Antropologia da Política, Cotidiano da Política, Processos de Espetacularização da Política, Comportamento Eleitoral, Marketing Político, Uso das Mídias e Redes Sociais em Campanhas Eleitorais. É credenciada nos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e História da UFCG. E-mail: ecalima@terra.com.br.

GERALDO MAGELA FREITAS TENÓRIO FILHO é Mestre em Direito Público pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com ênfase em Direito Constitucional e Direito de Propriedade Intelectual e Bacharel em Direito pela UNIFACISA. É pesquisador do “Grupo de Estudo em Sociologia da Propriedade Intelectual” (GES-PI/CNPq). Desenvolve pesquisas em Fundamentos Constitucionais dos Direitos e Constitucionalização dos Direitos. E-mail: gfilho@gmail.com.

INGRID FECHINE é Pós-Doutora pela Université Paris Ouest Nanterre La Défense/França e Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Université Paris Ouest Nanterre La Défense/França (Doutorado Co-Tutela). Mestra em Educação, Especialista em Comunicação Educacional e Graduada em Comunicação Social (Habilitação em Jornalismo) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). É Professora no Departamento de Comunicação

Social da UEPB. Líder do Grupo de Pesquisa: “Comunicação, Memória e Cultura Popular”, cadastrado junto ao CNPq. Desenvolve pesquisas sobre Comunicação, Cultura, Memória e Saberes de Rendeiras. E-mail: ingridfechine@yahoo.com.br.

ISABEL DILLMANN NUNES é Doutora em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tem experiência na área de Ciência da Computação, atuando principalmente nos seguintes temas: Engenharia de Software e Informática na Educação. É pesquisadora do “Grupo de Estudo em Sociologia da Propriedade Intelectual” (GESPI/CNPq). E-mail: beldillnunes@gmail.com.

JOÃO ADEMAR DE ANDRADE LIMA é Doutor em Ciências de Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)/Portugal. Especialista e Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bacharel em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com especialização em Direito da Tecnologia da Informação pela Universidade Gama Filho. Graduado em Desenho Industrial pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É Professor Adjunto na UNIFACISA. Leciona Direito de Propriedade Intelectual, Direito Digital, Ética e Direito Aplicado à Informática e Introdução ao Estudo do Direito. É líder do “Grupo de Estudos em Sociologia da Propriedade Intelectual” (GESPI), cadastrado junto ao CNPq. Desenvolve pesquisas sobre Direitos Autorais, Educação Aberta, Tecnologias Educativas e Cibercultura. E-mail: joaoademar@yahoo.com.br.

JOAQUIM JOSÉ JACINTO ESCOLA é Doutor em Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)/Portugal e Mestre em Filosofia Contemporânea pela Universidade de Coimbra/Portugal. É Professor na UTAD e Professor convidado da

Universidade do Porto/Portugal (U.Porto). É investigador integrado do Instituto de Filosofia da Universidade do Porto e a produção científica tem estado centrada nas questões da Comunicação e Tecnologia Educativas, da Ética da Comunicação e Informática, da Educação para os Media, da Educomunicação. É docente em cursos de Mestrado e Doutoramento na UTAD e na U.Porto. E-mail: jescola@utad.pt.

LUÍZA GABRIELA BARROS DE OLIVEIRA FREIRE é Bacharelada em Direito pela UNIFACISA. Mestranda em Direito pela Universidade de Lisboa/Portugal. Especialista em Direito do Trabalho pela Faculdade Internacional Signorelli. Tem experiência na área de Direito Civil, Direito Penal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Propriedade Intelectual e Direito do Trabalho, com ênfase em Direito Civil e Direito do Trabalho. Desenvolve produção na área de Propriedade Intelectual, Educação, Direito Ambiental e Direito do Trabalho. E-mail: luizagabrielab@live.com.

MANASSÉS MORAIS XAVIER é Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui Bacharelado em Jornalismo e Licenciatura Plena em Letras/Língua Portuguesa, ambas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). É Professor Assistente I de Língua Portuguesa e Linguística da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG. Desenvolve pesquisas nas áreas da Teoria Dialógica da Linguagem, da Linguística Aplicada e da Educomunicação. E-mail: manassesmxavier@yahoo.com.br.

MANUELA RAPOSO é Doutora em Psicopedagogia pela Universidade de Vigo/Espanha. É Professora Titular na Universidade de Vigo em Novas Tecnologias aplicadas à Educação. Leciona no treinamento de futuros profissionais em Educação, tanto em Graduação, como Mestrado e Doutorado, em assuntos relacionados a Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a Estágios/Práticas Profissionais e Design Curricular. Suas linhas temáticas de pesquisa e publicações giram em torno do uso educacional das TIC,

a prática de professores de Educação Infantil e Primária, juntamente com inovação e qualidade na educação. E-mail: mraposo@uvigo.es.

NATÁLIA MOURA LOPES é Doutora em Ciências da Educação e Mestre em Comunicação e Tecnologias Educativas pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)/Portugal. É formadora nas áreas da Tecnologia e Comunicação Educativa e Meios Audiovisuais pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua/Portugal. A sua produção académica centra-se no cosmos das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino e na descoberta das mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas dos professores com a chegada do quadro interativo à escola. E-mail: natamolpes@hotmail.com.

PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO ARAÚJO é Doutora em Educação e Mestre em Economia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É Professora Titular da UEPB, atuando no curso de História, no Mestrado Profissional em Formação de Professores e no Mestrado de Serviço Social. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Ensino de História, Prática Pedagógica e Formação de Professor. E-mail: patriciacaa@yahoo.com.

PEDRO SIMÕES é Pós-graduado em Comunicação e Tecnologia Educativa e em Ensino Especial e Licenciado em Ensino Básico pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)/Portugal. É Formador de “Prevenção de Maus Tratos e Promoção de Boas Práticas” (ISS). A sua investigação centra-se nas áreas de Comportamentos Perante as Tecnologias de Informação e Comunicação, Violência e Cyberbullying. É docente no 1º CEB do ensino público português. E-mail: plrsimoes@gmail.com.

ROBÉRIA NÁDIA ARAÚJO NASCIMENTO é Doutora em Educação e Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Titular do Departamento de

Comunicação Social da UEPB. Centra suas produções acadêmicas nos campos do Pensamento Complexo e Epistemologia da Comunicação, enfocando as interfaces entre educação, pesquisa, cultura, conhecimento e mídias. E-mail: rnadia@terra.com.br.

SALOMÉ MARGOT MELO FERREIRA é Bacharela em Direito pela UNIFACISA. Desenvolve produção na área de Propriedade Intelectual, Educação, Direito Ambiental e Direito Penal. E-mail: salome_margot@hotmail.com.

VERÔNICA ALMEIDA DE OLIVEIRA LIMA é Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)/Portugal, Mestra em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Graduada em Comunicação Social (Habilitação em Jornalismo) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). É Professora do Departamento de Comunicação Social da UEPB. Suas investigações e produção científica têm se concentrado nas questões que envolvem Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação, Comunicação e Sociabilidade. E-mail: veronicajornalista@yahoo.com.br.

Sobre o livro

Projeto gráfico	Erick Ferreira Cabral
capa	Fernanda Leite Aureliano
Normalização e correção	Antônio de Brito Freire
Mancha Gráfica	10,5 x 16,7 cm
Tipologias utilizadas	Adobe Garamond Pro 11/13,2 pt