

Revista
APROXIMAÇÃO

Educação, Tecnologia e Sociedade

ISSN: 2675-228X



01

Dossiê

MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

VOLUME 01 - NÚMERO 01 - OUT/NOV/DEZ 2019



SUMÁRIO

GERAL

**A TRAJETÓRIA DA EAD NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO:
DESAFIOS E CONQUISTAS 8**

*Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra
Eliza Flora Araujo Muniz
Maria das Graças Neri Ferreira
Marylucia Cavalcante Silva*

**DISCURSO PUBLICITÁRIO SOBRE EAD:
A MODALIDADE NO COMERCIAL DA INICIATIVA PRIVADA 16**

*Cléber dos Santos Gonçalves
Maria Luisa Furlan Costa*

**O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA DAS ESCOLAS DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS – PR 35**

*Sabrina Antunes dos Santos
Sandra Aparecida Machado Polon*

**OS ALUNOS DAS CLASSES ESPECIAIS E O
PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL 47**

*Ana Flávia Hansel
Lucimare Aparecida Ribeiro
Sandra Machado Polon*

DOSSIÊ

**O USO DE FILMES COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO
ENSINO DE BIOLOGIA E CIÊNCIAS 61**

*Letícia de Matos da Silva
Carla Sant'Ana de Oliveira*

**LA UTILIZACIÓN DEL FACEBOOK COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE
VIRTUAL DE LA LENGUA PORTUGUESA 73**

*Luciane Ribeiro
Rubén Hernández Ruiz
Jessica Badillo Guzmán*

**GOOGLE DRIVE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO USO DESSA FERRAMENTA
TECNOLÓGICA DE FORMA PEDAGÓGICA 80**

*Reinaldo Domiciano Claras
Alexandre Torresani de Lara*

**TREINAMENTOS CORPORATIVOS POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
ESTUDO DE CASO NA EMPRESA SANEPAR – UNIDADE REGIONAL DE SANTO
ANTÔNIO DA PLATINA 93**

*Juliana Maria Ganzela Pimentel
Ernando Brito Gonçalves Junior*

GESTIÓN DEL APRENDIZAJE BIOÉTICO Y SUSTENTABLE 103

*Rubén Hernández Ruiz
Sandra Jannet Figueroa Aguirre
Luciane Ribeiro*

**UNA SINTÉTICA MIRADA SEMIÓTICA Y GRAMATICAL
AL UNIVERSO DE LOS BOOKTUBERS 111**

Laura Montenegro

ENTREVISTA

**CONSUMIDOR DIGITAL NÃO. CRIADOR DIGITAL!
COM SOREYA REYES GONZÁLEZ 121**

*Marcio Fernandes
Maria Aparecida Knuppel
Scheyla Horst*

QUEM SOMOS

EDITORES

Ernando Brito Gonçalves Júnior

Marcio Fernandes

Maria Aparecida Crissi Knuppel

Scheyla Joanne Horst

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E NORMATIZAÇÃO

João Angelo Pires da Silva

FOTOGRAFIA

Luiz Fernando Santos

COMITÊ CIENTÍFICO

Carlos Rinaldi	UFMT	Brasil
Carlos Williams Jaques Morais	UEPG	Brasil
Danyelle Stringari	Unespar	Brasil
Estela Miranda	UNC	Argentina
Ferenc Pal	Elte	Hungria
Francisco Sanchez Lopez	USal	Espanha
Ilka Ribeiro de Souza Serra	UEMA	Brasil
Jamile Santinello	Unicentro	Brasil
Jorge Kulemeyer	UNJu	Argentina
Klaus Schlünzen Jr	Unesp	Brasil
Laurete Ruaro	Unicentro	Brasil
Lourdes Chaparro	UNE	Paraguai
Lucrécia Sotelo	UNPA	Argentina
Maria Aparecida Crissi Knuppel	Unicentro	Brasil
Maria Luísa Furlan Costa	UEM	Brasil
Sandra Polon	Unicentro	Brasil
Soreya Reyez	EducaTech	México
Yeldy Rodríguez	UniMinuto	Colômbia

ENDEREÇO POSTAL

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

Núcleo de Educação a Distância (Nead)

Campus Santa Cruz

Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz

CEP: 85015-430

Guarapuava, Paraná, Brasil

CONTATO

+55 42 3621-1364

aproximacao@unicentro.br

Apresentação

Não faz muito que o sociólogo Richard Sennett alertou que as novas tecnologias escravizam mais do que nunca. Também data de pouco que o Comitê Gestor da Internet no País divulgou relatório no qual se lê que o brasileiro fica, em média, 9h14min por dia conectado, perdendo apenas para tailandeses e filipinos. Eis duas informações preciosas para se compreender o tempo presente e, especialmente, o futuro que se avizinha – justamente dois dos propósitos da nova revista científica *Aproximação*, do Nead (Núcleo de Educação a Distância) da Unicentro (Universidade Estadual do Centro-Oeste), instituição jovem (29 anos), mas com uma comunidade acadêmica disposta a dialogar, a inovar, a aprender e a compartilhar conhecimentos.

Mais do que abordar experiências, cases e reflexões acerca dos temas Educação, Tecnologia e Sociedade, *Aproximação* pretende se firmar como um espaço de recepção e disseminação de saberes sobre o tecido social que temos, espaço esse em que, a cada edição, procuraremos apresentar conteúdos que possam justamente contribuir para a melhoria da vida coletiva.

A Educação Híbrida (algo com *Blended Learning*, em inglês) está batendo à nossa porta e sendo completamente disruptiva. A pensadora Julia Freeland Fisher aponta que esse novo modelo de ensino “descreve especificamente a combinação de experiências de aprendizagem flexíveis e on-line dentro das escolas feitas de tijolo e argamassa que ainda contam com comunidades presenciais, interações sociais e cuidados para os estudantes”. O Nead Unicentro há mais de uma década trabalha em prol da produção de conhecimentos que se constituam disruptivos, mas ao mesmo tempo, comprometidos com a cidadania, com a educação e com a cultura, por meio de diversos suportes: projetos e programas, e ao mesmo tempo materiais didáticos digitais – e-books, webséries, portal de livre conhecimento e muito mais.

Chegou a hora de uma revista científica, um dos ambientes mais consagrados no mundo para conectarmos as pessoas em favor do bem comum. Essa é a nossa tarefa, essa é a nossa nova jornada, para a qual lhe convidamos.

Boa leitura e até a próxima Aproximação!

Os(as) editores(as)



GERAL

A TRAJETÓRIA DA EAD NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO: DESAFIOS E CONQUISTAS

Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra¹

Eliza Flora Araujo Muniz²

Maria das Graças Neri Ferreira³

Marylucia Cavalcante Silva⁴

RESUMO

O presente trabalho constitui-se de um relato histórico acerca da experiência da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no percurso de 20 anos, desenvolvendo cursos mediados por tecnologias, ou seja, na modalidade EaD. O artigo apresenta desafios e conquistas da instituição durante essa trajetória, especialmente, do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet), no que tange à formação de professores. Por meio dessa instituição, é possível o acesso e a permanência em cursos de graduação e pós-graduação, além de cursos profissionalizantes em nível técnico, a partir da utilização das ferramentas tecnológicas gratuitas, na perspectiva de ensinar e aprender no contexto da linguagem do mundo digital. É uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, na qual as pesquisadoras buscaram resgatar a história da EaD na UEMA por meio dos registros existentes. A relevância do trabalho está em contribuir com a educação na sociedade maranhense, sinalizando aos professores um novo cenário pedagógico.

Palavras-chave: Experiência da UEMA; Mediação tecnológica; EaD.

ABSTRACT

The present work is a historical report about the experience of the State University of Maranhão – UEMA in the journey of 20 years developing courses mediated by technologies, namely in Distance Education modality. The article presents the challenges and achievements of the institution during this trajectory, especially of the Center of Technologies for Education – UEMAnet, regarding teachers training. The institution promotes access and permanence in graduate and post-graduate courses, as well as vocational courses at a technical level, as of the use of free technological tools in the perspective of teaching and learning in the context of the digital world language. It is a documentary research, with qualitative approach, in which the researchers sought to rescue the history of DE at UEMA through the existing records. The relevance of the paper is to contribute to education in Maranhão society, signaling to teachers a new pedagogical scenario.

Keywords: UEMA experience; Technological mediation; DE.

1 Doutora em Fitopatologia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2006). Mestra em Fitossanidade, Professora Adjunto Iv de Microbiologia do Depto. de Química e Biologia- UEMA. Coordena o Núcleo de Tecnologias para Educação da Universidade Estadual do Maranhão.

2 Mestra em Ciências da Educação pela Universidade da Madeira - Funchal, Portugal (2010), Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Licenciatura em História pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA e em Ciências pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

3 Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos, Especialista em Educação Especial e Práticas Pedagógicas Inovadoras.

4 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo-Unifesp, Mestra em Educação, Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pelotas-UFPEL/PPGECM (2016). Licenciada em Pedagogia e Matemática. Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Informática Aplicada a Educação e Administração de Sistema de Informação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apresentar experiências da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por meio do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMA-net), cujo modelo de educação a distância tem sido construído ao longo de vinte anos de estudos. A instituição apresenta uma história pautada em princípios e valores que fundamentam a sua identidade.

A experiência do UEMA-net, sem dúvida, é um caminho prazeroso a se percorrer, dada a riqueza de informações e o esforço da instituição para alcançar o patamar que conseguiu alcançar, considerando as limitações tecnológicas do estado. Atualmente, vive-se outro momento, tem-se à disposição um moderno aparato tecnológico, cujas ferramentas facilitam o acesso às informações com muita rapidez e possibilitam diferentes modos de buscar o conhecimento.

É evidente que se vive um novo cenário, no qual a comunicação, a informação e o conhecimento não andam por um só caminho e, também, não possuem um só formato. As tecnologias fizeram surgir novas formas de linguagem social, a exemplo da digital, com suas diferentes mídias.

Portanto, torna-se fundamental a formação do professor, oportunizando as aprendizagens com o suporte das tecnologias, vez que as ferramentas digitais encontram-se ao alcance de todos e requerem a necessidade de os professores saberem utilizá-las pedagogicamente. Desse modo, os docentes podem construir e participar com responsabilidade da formação de seus alunos.

A EAD NA UEMA – DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS AO NÚCLEO DE TECNOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO

A UEMA evidencia suas primeiras experiências na modalidade a distância, por meio do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), com o Programa Magistério 2001, para professores leigos (nível médio), no ano de 1998. Desde então, o pioneirismo na UEMA, em cursos a distância, tomou caráter inovador com a abertura ao diálogo, envolvendo investimentos e parcerias para garantir a excelência na qualidade dos cursos ofertados.

Confiante nessa sinergia e credenciada pelo Ministério da Educação - MEC, a UEMA ousou avançar em projetos mais amplos, investindo, especialmente, na formação de professores. Acreditou que a democratização do ensino é uma das principais vantagens da EAD, vez que muitos alunos, que optam por essa modalidade, moram em cidades do interior, longe de grandes centros que oferecem formação superior.

Nessa perspectiva, novos cursos de graduação e pós-graduação foram lançados e a UEMA foi conquistando reconhecimento da comunidade acadêmica e da sociedade maranhense, inclusive, pelas avaliações positivas do MEC. Motivada por esse reconhecimento, aos poucos, as experiências foram sendo interiorizadas e, hoje, é a universidade de maior capilaridade com EaD no estado do Maranhão, com atuação em 47 Polos de Apoio Presencial, cujo raio de atuação abrange, praticamente, os 217 municípios maranhenses.

Para situar um pouco como se deu essa trajetória, o quadro a seguir apresenta algumas iniciativas importantes da UEMA/UEMA-net, tendo em vista os cursos mediados por tecnologias em prol da educação maranhense:

Quadro 1 – Percurso histórico do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet)

ANO	ACONTECIMENTO
1998	Nova versão do Programa de Capacitação Docente - PROCAD, resolução nº 73/98; Primeiras Experiências em EaD - Curso de Magistério em Nível Médio - Magistério 2001.
2000	Criação do Núcleo de Educação a Distância - NEAD (Resolução nº 239/2000)
2001	Autorização do Conselho Estadual de Educação para funcionamento do Curso de Magistério em Nível Médio – Magistério 2001; Formação de professores leigos com atividades na rede pública do Estado do Maranhão (Portaria nº 2.216, de 11 de outubro de 2011 - MEC).
2002	Primeiro processo seletivo para acesso ao Curso de Licenciatura em Magistério das Séries Iniciais.
2004	Abertura de novas vagas para o Curso de Magistério das Séries Iniciais (participação de novos municípios maranhenses).
2005	Abertura do primeiro seletivo para o curso de Licenciatura em Ciências da Religião, na modalidade a distância; Abertura do primeiro seletivo para o curso de Bacharelado em Administração a distância; Curso piloto da Universidade Aberta do Brasil; Alteração da denominação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) para Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet), pelo Conselho Universitário da UEMA.
2008	Aprovação de projetos de cursos, junto ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), para formação inicial e continuada.
2009	Implantação dos Cursos: Licenciatura em Pedagogia; Pedagogia complementação e Licenciatura em Filosofia.
2011	Expansão da pós-graduação com os cursos de: Gestão Pública, Gestão Pública Municipal, Gestão da Saúde, Educação do Campo, Ensino da Genética e Psicologia da Educação.
2012	Oferta de 13 Cursos Técnicos – e-TEC.
2014	Implantação de Sistema de Controle Acadêmico; Oferta de Cursos Abertos.
2015	Lançamento da Revista TICs & EaD em Foco – publicação online, científica e multidisciplinar.
2017	Oferta de mais duas Especializações: Educação Especial/Inclusiva e Gestão Escolar/Educacional; e de duas licenciaturas: Geografia e Música.

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos documentos da UEMA (Resolução nº 73/98; Resolução nº 239/00 - CONSUN/UEMA; Resolução nº 65/08 – CONSUN/UEMA).

De forma resumida, o quadro acima destaca os principais eventos da trajetória da Educação a Distância na UEMA, cabendo registrar, também, que a EaD, em todo o seu histórico, passou por um significativo processo de transformação, notadamente, no que diz

respeito ao preconceito sofrido por essa modalidade.

É evidente que a EaD evoluiu muito, no entanto, não se coloca aqui como uma solução absoluta. Atualmente, vivencia-se novos desafios, principalmente no que diz respeito à inserção das tecnologias, tanto na EaD quanto no ensino presencial.

NÚCLEO DE TECNOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO (UEMANET): PERFORMANCE, EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO

A UEMA, em 2008, decidiu rever e alterar a denominação do Núcleo responsável pelas ações da EaD, por entender que essa modalidade de ensino não se resumia a uma nova metodologia ou à aplicação das novas tecnologias na educação, mas à abertura às possibilidades das novas mídiatizações, tornando o Núcleo uma unidade de referência para educação mediada por tecnologias. Nessa perspectiva, passou-se a denominar de Núcleo de Tecnologias para a Educação (UEMANet), com a finalidade de garantir o acesso ao conhecimento e expansão das oportunidades de aprendizagem, por meio da educação a distância (UEMA, 2016).

Para ilustrar a relevância dessa modalidade para o estado do Maranhão, vale exibir o número de cursos ofertados atualmente pela instituição.

Figura 1 – Quantidade de Cursos EaD ofertados pela UEMA – 2018



Fonte: Relatório de Gestão (2015 – 2018) – UEMANet/UEMA.

No âmbito dessa discussão, cabe apresentar o número de alunos atendidos no ano de 2018, nos três níveis apresentados na tabela 1.

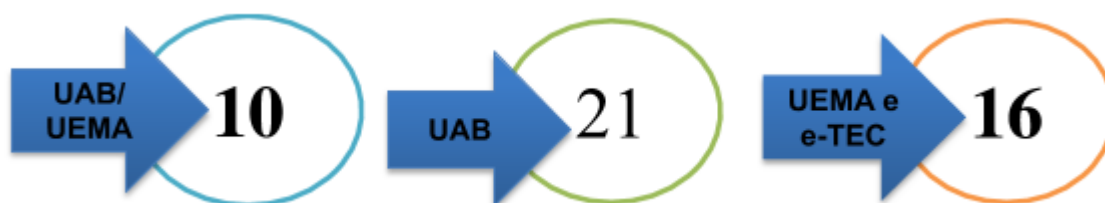
Tabela 1 – Quantitativo de alunos matriculados em 2018

Especificação	Alunos
Pós-Graduação (lato sensu)	2.783
Graduação	4.808
Técnicos	1.692
TOTAL	9.283

Fonte: Relatório de Gestão (2015 – 2018) – UEMANet/UEMA.

Esses alunos encontram-se distribuídos em 47 Polos de Apoio Presencial. A figura a seguir demonstra o número de Polos por mantenedor.

Figura 2 - Identificação dos polos por mantenedor



Fonte: Relatório de Gestão (2015 – 2018) – UEMAnet/UEMA.

É importante ressaltar que esse atendimento só é possível, porque o UEMAnet conta com um moderno aparato tecnológico e tem investido muito em recursos humanos. Para situar melhor o trabalho da EaD, que aos poucos vem ganhando adeptos e perdendo o estigma de ensino de baixa qualidade, faz-se necessário descrever, brevemente, a dinâmica de um setor considerado crucial no âmbito da EaD na UEMA, o Design Educacional.

Cabe notar ainda que a UEMA, em 2014, teve a iniciativa de ofertar cursos abertos (MOOCs), iniciando com dois cursos (Negociação e Bioética), com 3.364 alunos. A partir de 2005, a procura por esses cursos foi evoluindo e, em 2018, a UEMA já contava com um portfólio de 26 cursos, 149.306 alunos e abrangência em 53 países. Ressalte-se, também, que esses cursos são totalmente gratuitos, inclusive, a certificação. A tabela a seguir demonstra a dimensão da oferta dos MOOCs, nos últimos quatro anos.

Tabela 2 – Quantidade de MOOCs ofertados, matrículas e certificações 2015-2018

ANO	QUANTIDADE		
	Cursos	Matrículas	Certificações
2015	09	7.211	1.999
2016	17	36.243	12.842
2017	23	48.589	36.465
2018	26	149.306	89.196

Fonte: Setor de Design Educacional/UEMAnet

Dentre os cursos ofertados, elegeram-se os três primeiros com maiores demandas nesse período: Conceito em Biodiversidade, Desenvolvimento Humano e Educação, e Negociação. Outrossim, os que tiveram melhores índices de aproveitamento: Dificuldades de Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação e, Psicologia da Educação.

O SETOR DE DESIGN EDUCACIONAL DA UEMA

O setor de Design Educacional da UEMA é responsável por um conjunto de atividades, dentre as quais, a produção de materiais pedagógicos. Vale ressaltar que esses materiais são importantes condutores dos processos de ensino e aprendizagem, assim como a formação continuada dos professores para bem utilizá-los.

No âmbito dessa formação, encontram-se a de elaborar e orientar a operacionalização do Plano de Ensino, Roteiro de Estudos, Fórum, Atividades, Avaliação, E-book, Slides com conteúdo, Coletânea de Textos, Podcasts, Animações, Vídeos, entre outros. Nesse sentido, cada plano elaborado e os materiais a ele associados transformam-se em oportu-

nidades de discussão teórico prática cujo conteúdo amplia as possibilidades de formação profissional.

Em se tratando da formação do professor, vale refletir sobre o que Lévy (1999, p. 171) coloca sobre a função do Professor da EaD e que só fortalece o trabalho que, atualmente, vem sendo desenvolvido pelo setor de Design do UEMAnet:

[...] a principal função do professor não pode ser mais a difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz, por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor deve tornar-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc.

O professor conteudista, precipuamente, necessita do movimento em rede em relação ao atendimento, junto à equipe de profissionais envolvidos nos trabalhos de produção do setor. Logo, para compreender melhor as contribuições do setor de Design Educacional quanto à produção de conteúdos educacionais, o professor conteudista precisa conhecer as orientações, conforme ilustra a figura a seguir:

Figura 3 – Acompanhamento do Professor no Setor Design Educacional/ UEMAnet



Fonte: Adaptado pelas autoras (UEMAnet/ 2016).

Como pode ser visto, o Setor de Design Educacional tem um papel de grande relevância no desenvolvimento dos cursos da EaD, vez que contempla um leque de atividades, exigindo conhecimentos teóricos que fundamentam cada produto, por parte dos designers.

METODOLOGIA

No contexto da pesquisa qualitativa, a análise documental constitui-se um método importante, tanto pela possibilidade de complementar informações obtidas por outras técnicas quanto pela oportunidade de desvelar aspectos novos de um tema ou problema. A pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, pois mantém sua atenção na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais que envolve o fenômeno (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Quanto aos objetivos, este estudo caracteriza-se por ser do tipo descritivo. Esse tipo de pesquisa pretende descrever os fatos e fenômenos de determi-

nada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

À luz de uma perspectiva histórica, a análise documental correspondeu à seleção e tratamento das informações, de forma bastante criteriosa, na tentativa de descrever os acontecimentos de forma clara e objetiva. O estudo dos documentos é compreendido por etapas que vão, desde a escolha e coleta dos documentos até a sua análise. Uma das técnicas para a análise de dados é a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2009, p. 31), consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dentre os documentos pesquisados, destacam-se as legislações pertinentes à implantação e implementação dos programas, projetos de cursos, editais, relatórios e outros documentos. Aliam-se a isso, consultas bibliográficas, as quais contribuíram para a fundamentação da temática estudada.

A investigação documental buscou compreender o contexto em que a UEMA vem consolidando a EaD como uma alternativa viável para democratização do acesso e permanência de pessoas que se encontravam à margem do processo educacional, em relação ao ensino superior. Entre os diversos aspectos que vêm fomentando a EaD na UEMA, o geográfico é o mais evidente, vez que em um estado de grandes dimensões e enorme carência educacional, como é o caso do Maranhão, a EaD tem alcançado pessoas afastadas dos grandes centros urbanos, garantindo o acesso ao Ensino Superior a estudantes que não teriam condições de obter um diploma de outra forma.

A pesquisa, além de contemplar o resgate histórico concernente à parte documental, pretendeu, ainda, examinar a dinâmica dos processos operacionais do setor de Design Educacional, pois é nesse setor que se materializam as propostas dos cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a sociedade evoluiu com o movimento acelerado das tecnologias e, conseqüentemente, isso acarretou significativas mudanças de costumes, influenciando o cotidiano das pessoas. Hoje, a internet permite que haja a fluidez da comunicação e que o mundo esteja conectado, de modo que tudo é feito com muita rapidez, em tempo real, para muitas pessoas. No contexto dessa evolução, situa-se a educação mediada pelas tecnologias, ou seja, a EaD.

Como a pesquisa mostrou, a UEMA vem buscando acompanhar essas mudanças e a cada dia procura evoluir, no que diz respeito à expansão da oferta, tanto em termos de quantidade, qualidade e diversidade de cursos ofertados, quanto ao crescimento da sua área de abrangência, fazendo com que mais pessoas tenham a oportunidade de se profissionalizar.

Em sua trajetória, a UEMA despontou com muito empenho e convicção, insistindo em inovação, a exemplo do que ocorreu em 1998 com a transformação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) em Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANET), e,

assim, vem inserindo de forma gradativa a utilização de novas tecnologias educacionais em seus diversos projetos de ensino.

Cabe registrar também que a UEMA, por meio do seu Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet), no decurso desses 20 anos, construiu sua excelência acadêmica em EaD, com reconhecimento nacional e internacional. No âmbito desse trabalho, a UEMA tem primado pela socialização de práticas e debates, possibilitando aos professores, tutores e alunos novas formas de aprender, de repensar e aprimorar suas práticas, com a clareza de que a tecnologia é uma ferramenta auxiliar que possibilita a mediação nas novas relações de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.) **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- LEVY, P. Cibercultura. **Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Relatório de Atividades**, 2016. Núcleo de Tecnologias para Educação/UEMAnet. São Luís, 2017.
- _____. **Relatório de Atividades**, 2017. Núcleo de Tecnologias para Educação/UEMAnet. São Luís, 2018.
- _____. **Resolução nº239/00** - CONSUN/UEMA. Cria o Núcleo de Educação a Distância. NEAD. São Luís, MA, 2000.
- _____. **Resolução nº 65/08** – CONSUN/UEMA. Altera o nome do Núcleo de Educação a Distância-NEAD para Núcleo de Tecnologias para Educação. São Luís, 2008.
- _____. **Resolução nº 73/98-Cep/UEMA**. Cria e autoriza o Programa de Capacitação de Docentes na modalidade a distância, chamado Magistério 2001. São Luís, 1998.
- _____. **Subsídios para o Relatório de Gestão 2015 – 2018**. Núcleo de Tecnologias para Educação/UEMAnet, 2019.

DISCURSO PUBLICITÁRIO SOBRE EAD: A MODALIDADE NO COMERCIAL DA INICIATIVA PRIVADA

Cléber dos Santos Gonçalves¹

Maria Luisa Furlan Costa²

RESUMO

O presente trabalho procurou identificar regularidades discursivas, com contribuições da Análise do Discurso (AD) francesa, no discurso publicitário sobre EaD. Para tanto, levou em consideração bases históricas e legais a respeito da formalização e da expansão da modalidade no Brasil e dos números relacionados à educação superior. A análise discursiva levou em consideração o primeiro vídeo postado no canal oficial do *Youtube* da Unopar, instituição com mais alunos matriculados em 2019, em comparação às demais IES. Da análise, depreendeu-se que, por várias vezes, o discurso gerado a fim de conquistar novos alunos/clientes é infiel à seriedade de uma formação superior, o que é acentuado pela ausência de uma legislação específica de controle a tais produções.

Palavras-chave: EaD; educação superior; análise do discurso.

ABSTRACT

The present work sought to identify discursive regularities, with contributions of the French Discourse Analysis (AD), in the advertising discourse on EaD. Therefore, it took into account historical and legal bases regarding the formalization and expansion of the modality in Brazil and the numbers related to higher education. Discursive analysis took into account the first video posted on the official Youtube channel of Unopar, an institution with more students enrolled in 2019, compared to other HEIs. From the analysis, it has emerged that, on several occasions, the discourse generated in order to win new students / clients is unfaithful to the seriousness of a higher education, which is accentuated by the absence of specific legislation to control such productions.

Keywords: EaD; college education; speech analysis.

1 Mestre em Educação, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Estudante de Docência no Ensino Superior, pelo Centro Universitário de Maringá (Unicesumar). Especialista em Gestão da Comunicação Empresarial, pelo Centro Universitário de Maringá (Unicesumar). Graduado em Comunicação Social - Jornalismo, pelo Centro Universitário de Maringá (Unicesumar). Formado no Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, na modalidade Normal Integrada. Realiza pesquisas e ações ligadas aos campos da Educação e da Comunicação, especialmente sobre o Uso de Novas Tecnologias aplicado a processos educativos, Educação a Distância, Políticas Públicas e Concursos Públicos. É integrante do Grupo de Pesquisa Educação a Distância e Tecnologias Educacionais da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Profissionalmente, possui experiências como professor efetivo da educação básica, palestrante e funcionário efetivo em assessoria de comunicação de órgãos municipais e estaduais no Paraná.

2 Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá (1990), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (1997) e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP/Araraquara - (2010). Atualmente é professora associada da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação a distância, ensino superior e tecnologias educacionais. Ocupou o cargo de Diretora do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual de Maringá e Coordenadora do Programa Universidade Aberta do Brasil no âmbito da Universidade Estadual de Maringá no período de 2008 a 2018. Foi Presidente do Fórum Nacional de Coordenadores UAB na gestão 2012-2015.

INTRODUÇÃO

Num certo dia, percorrendo corredores de um *Shopping Center*, deparamo-nos com um fato que, a nós, apresentou-se como inusitado, curioso, engraçado e, ao mesmo tempo, preocupante: uma loja criada exclusivamente para a venda de cursos da modalidade a distância de uma determinada Instituição de Educação Superior (IES). Lançando mão de ousados recursos publicitários – que apontavam para as supostas facilidades para a conquista de um diploma –, as investidas de convencimento à formação de nível superior mesclavam-se com aquelas próprias desse espaço comercial, voltadas à produção de produtos e serviços, numa clara dinâmica de uma sociedade capitalista.

Imediatamente, como pesquisadores da área da educação, mais especificamente da Educação a Distância (EaD), pusemo-nos, uma vez mais, a refletir sobre a exploração mercadológica que têm sido feita à modalidade, no seio das transformações legais no país que impulsionaram o reconhecimento e a expansão dessa forma de ensinar e aprender, na educação superior. Nesse cenário, o papel da publicidade é crucial à captação de novos alunos, vistos também como clientes. Reforçando aspectos que coincidem com o de mercadoria, ao tratar a oferta de cursos como uma negociação de valor constante.

É a partir dessa reflexão que este trabalho foi estruturado. Tendo ligações com a pesquisa de mestrado que desenvolvemos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), tem o objetivo principal de analisar as regularidades discursivas presentes na publicidade de cursos a ofertados por meio da modalidade a distância. Para tanto, selecionamos o primeiro comercial postado no canal da Universidade do Norte do Paraná (Unopar), que apresenta-se como a instituição que mais atende alunos no Brasil, com mais de 300 mil matriculados em 2019, após o início da vigência do último decreto editado para a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) no tocante à modalidade, qual seja, o de número 9.057/17, sancionado em 25 de maio de 2017.

Nesse percurso analítico, recorreremos a bases legais e histórica sobre a expansão da EaD no cenário brasileiro, de modo a compreender o processo de inserção da modalidade nas políticas pública brasileiras, bem como os reflexos práticos decorrentes de tal aspecto. Lançamos mão, também, de contribuições emanadas da corrente teórico-metodológica da Análise do Discurso (AD), mais precisamente a de filiação francesa, para, a partir de alguns temas centrais, encontrarmos embasamentos voltados ao à análise discursiva.

RECONHECIMENTO DA EAD NO BRASIL: INICIATIVAS, FORMALIZAÇÃO E REFLEXOS

A EaD é a responsável, atualmente, por 21,2% de todas as matrículas na educação superior no Brasil, de acordo com o último Censo da Educação Superior, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep) em 2018, com dados de 2017. Apesar de a modalidade presencial ser responsável pela maior parcela, percebe-se, a partir de dados do documento, que o crescimento da modalidade a distância é muito mais expressivo, sendo que em apenas uma década o número de alunos matriculados nessa categoria mais que triplicou. Isso foi possível graças a uma série de instrumentos legais que culminaram no reconhecimento da modalidade.

Na década de 1990, o Brasil já contava com várias iniciativas não formalizadas, isoladas e/ou integradas, de ensino a distância, motivadas por aspectos históricos, sociais

e econômicos do próprio país, além da influência de organizações, órgãos e organismos internacionais, que credenciavam a EaD como um dos pilares para a expansão da oferta educacional. É nesse momento que a modalidade passa a compor as discussões e os textos legais; existia, por um lado, a demanda por formação superior que não era satisfatoriamente contemplada pelas condições até então postas, e, por outro, as cobranças globais para a formalização da nova forma de ensino, com justificativas que permeavam campos como o social e o econômico.

Em meio a esse cenário de discussões e reformulações políticas na área da educação, na segunda metade da década de 1990, mais precisamente em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A referida lei trouxe importantes mudanças no Sistema Educacional Brasileiro, entre elas a contemplação e o reconhecimento da modalidade EaD na educação superior. Era a primeira vez que uma legislação nacional tratava sobre o tema.

De acordo com Costa (2010), é recorrendo ao texto base da LDBEN que se pode compreender o início da formalização da EaD no Brasil e acompanhar o seu desenvolvimento no território nacional.

Nesse âmbito, com a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a), a EAD deixa de ter um caráter emergencial e supletivo, adquirindo reconhecimento legal em uma série de documentos que procuram definir critérios e normas para a criação de cursos e programas de EAD pelas instituições de ensino (COSTA, 2010, p. 39).

No Art. 80, a LDBEN assegura que as iniciativas de EaD, em todos os níveis e etapas da Educação Escolar, devem ser promovidas e incentivadas pelo Poder Público. Estabelece, ainda, que caberia à União regulamentar a oferta de cursos da educação superior nessa modalidade, no tocante a credenciamento de instituições; realização de exames; registro e emissão de diplomas; produção; controle; e avaliação. O texto da referida Lei expõe, também, que a modalidade deve receber tratamento diferenciado, incluindo espaços especiais, com condições e preços diferentes, nas produções midiáticas em território nacional (BRASIL, 1996). Todas as regulamentações deveriam ser elaboradas posteriormente; ou seja, a partir daí, a LDBEN assegura as condições que faltavam para a formalização da modalidade no Brasil.

Apesar de estar prevista a diferentes níveis e etapas, guardadas as restrições legais, a EaD, desde o início, impactou diretamente a formação em nível superior. Por essa razão, três decretos foram publicados posteriormente, a fim de regulamentar as prerrogativas legais geradas a partir da Lei Base.

O primeiro documento a promover tal regulamentação foi o Decreto nº 2.494/98, sancionado em 10 de fevereiro de 1998, que, apesar de limitações quanto à concepção da modalidade, foi o responsável pelas primeiras orientações formais a respeito do ensino a distância.

Em 19 de dezembro de 2005, foi sancionado o Decreto nº 5.622/05, o segundo proposto a regulamentar o Artigo 80 da LDBEN, que revogou o Decreto nº 2.494/98, com vigência até então. Uma das principais mudanças percebidas nesse decreto está na denominação da EaD. Se no decreto anterior a modalidade era tida como processo de auto-

-aprendizagem, neste momento a definição deixa clara a existência da figura do professor para a consolidação da aprendizagem.

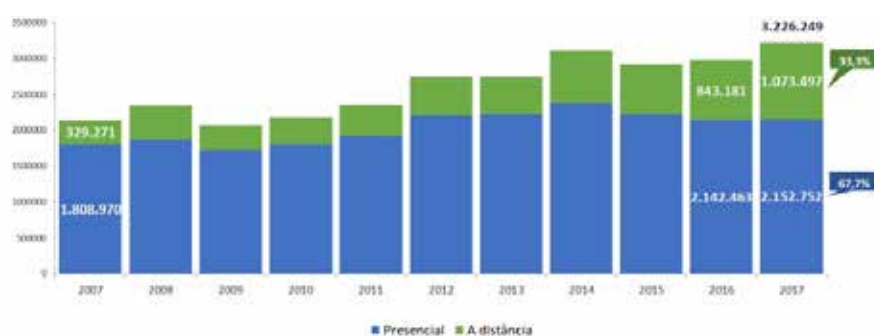
Em 2017, mais especificamente em 25 de maio, foi publicado o mais recente decreto para a regulamentação do Artigo 80 da LDBEN, Decreto 9.057/17. Ao mesmo tempo em que institui novas prerrogativas e considerações legais, o documento revoga o último decreto que tinha o mesmo objeto legal – Decreto nº 5.622/05. A primeira diferenciação que se faz entre os dois decretos é em relação à definição de educação a distância. O Artigo 1º do decreto atualmente vigente, além das considerações sobre a modalidade já existentes no decreto anterior, aponta que ela se desenvolve “[...] com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros [...]” aspectos (BRASIL, 2017, s/p).

Apesar de se expor os três decretos que visaram regulamentar o Artigo 80 da LDBEN, sucedendo-se um ao outro, é preciso deixar claro que a inclusão da EaD na legislação brasileira não está restrita aos decretos-leis. Tais documentos foram basilares e determinantes para a discussão e a elaboração de novos atos, generalistas ou mais específicos, que contribuíram para que a modalidade fosse formalizada, reconhecida e contemplada de maneira cada vez mais crescente pelas instituições de ensino.

A partir daí, o que se viu foi uma rápida expansão da oferta da EaD, principalmente por meio da iniciativa privada. De acordo com o último Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018), com dados de 2017, no cenário nacional, a modalidade a distância foi a principal responsável pelo aumento no número de matrículas na educação superior em 2017, no comparativo com 2016. Isso porque, na modalidade presencial, houve um aumento insignificante, de 0,5%, na quantidade de ingressantes, indo de 2.142.463 para 2.152.752. Já nos cursos ofertados por meio da EaD, houve um aumento expressivo de um ano para o outro, passando de 843.181 para 1.073.497, uma alta de 27,3%.

Além disso, comparando o espaço temporal de 2007 a 2017, percebe-se uma tendência de expansão da EaD muito mais expressiva que aquela observada na modalidade presencial, em relação à quantidade de ingressantes em cada ano e, como conseguinte, ao número de matriculados nesse nível de ensino. No início do período analisado, haviam ingressado em cursos da modalidade 329.271 alunos e esse número só cresceu a cada ano, sendo que em 2017 foi de 1.073.497, mais de três vezes mais. O Gráfico 03 serve de base para a compreensão desses dados.

Gráfico 01: Número de ingressantes, ano a ano, por modalidade



FONTE: Censo da Educação Superior 2017.

Se forem considerados os números relativos às matrículas no geral (e não só dos ingressantes), os dados chamam bastante atenção. Considerando os cursos de graduação, de 2016 para 2017, houve uma redução de 0,4% no número de matrículas na modalidade presencial, enquanto na EaD foi registrado aumento de 17,6%, o maior aumento já registrado desde 2008.

Daqui, depreende-se duas informações que precisam ser levadas em consideração: a primeira é a de que, apesar de a modalidade presencial responder pelo maior número de matrículas na educação superior, o crescimento da EaD é muito mais acelerado, afinal, em dez anos, enquanto a presencial teve um aumento de 33,8% no número de matrículas, a modalidade a distância praticamente quintuplicou esse número (um aumento de 375,2%); em segundo lugar, é importante destacar que, por conta desse saldo positivo da modalidade, considerando todos os matriculados atualmente na educação superior, a participação da EaD passou de 7% para 21,2% em apenas uma década.

Ante os dados apresentados, reforça-se a compreensão de que a formalização da EaD no Brasil, a partir do final do século XX, constituiu-se condição inequivelmente importante para a expansão da educação. Ao mesmo tempo, munuiu principalmente as instituições da iniciativa privada de prerrogativas para explorar um público e um mercado em perceptível ascensão, já que esta é a responsável, como vimos, por quase 90% das IES no Brasil. Além da participação mais intensa na oferta desse nível de ensino por meio da modalidade em questão, os investimentos e os planejamentos orçamentários futuros são quatro vezes maiores que os observados nas organizações mantidas pelo Poder Público. A educação passa ter, então, marcas cada vez mais intensas da mercantilização.

Recorrendo a Carvalho (2013), compreende-se que, como espaço mercantilizado, a educação superior em tal configuração passa a exigir diferentes estratégias para o alcance e a fidelização de alunos/clientes. Entre tais mecanismos, ganham local de destaques as investidas de marketing/publicidade agressivas que buscam relacionar as características da oferta aos aspectos dos anseios do público-alvo. Nessa ação, valem recursos até mesmo apelativos, como o uso da figura de artistas ou modelos como referências de sucesso ou a exaustiva indicação de promoções nos valores das mensalidades, o que incita e acirra a concorrência e, por vezes, desestimula a valorização da qualidade pelo sobrevalor à formação rápida e acessível financeiramente.

A partir dessa reflexão, apresentamos, a seguir, gestos de análise com base no discurso presente em um dos comerciais divulgados pela Unopar, instituição que lidera o ranking das instituições com mais alunos da educação superior.

UM GESTO ANALÍTICO: REGULARIDADES DISCURSIVAS EM UM COMERCIAL DA EAD

A partir do nosso objeto de pesquisa, qual seja, um comercial publicitário, assinado pela Unopar, delimitamos o *corpus* da análise específica. Para tanto, baseamo-nos no conceito de recorte apresentado por Orlandi (1984), no artigo “Segmentar ou recortar?”. Segundo ela, recorte pode ser concebido como “uma unidade discursiva”, guiando-se pela ideia de “fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”. O recorte é, então, “um fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p. 14). Por outro lado, segmentação também traz em si a ideia de fragmentação, porém, a partir de aspectos semânticos e sintáticos, próprios da organização de uma frase, e, portanto, abarca em si práticas mecânicas

e automáticas de separação. O recorte, este sim, para além das características estruturais, está ligado ao todo no qual é constituído; em outras palavras, está relacionado a todas as condições de produção de um discurso.

Realizamos os recortes do material, então, apresentando-os em duas categorias principais: conjunto de *frames*, ou seja, quadros de fixação de cenas e/ou sequências de cenas, e Transcrições Verbais (TVs), retiradas do material. Ao material analítico em questão, por se tratar de uma produção audiovisual, as imagens aparecem como uma representação simbólica das cenas; fazem parte, portanto, em nossa compreensão, do discurso materializado. O material está acompanhado do *CR Code*³, para o caso de o leitor considerar necessário assisti-lo na íntegra. Destacamos que a análise não leva em consideração os elementos item por item, *frame a frame*, mas o contexto e a representação integral e geral de cada vídeo.

Neste percurso analítico, ao qual nos propomos lançar, a concepção de Condições de Produção (CPs) é considerada indispensável, pois (in)determina pré-condições de legitimidade não só aos discursos, mas às representações sociais que conceitos como formação superior/não formação superior, universidade, superioridade/inferioridade e mercado de trabalho, entre outros, encontram e estabelecem. Nesse caminho, recorreremos a Orlandi (2005) para a definição de dois momentos que precisam ser levados em consideração, no tocante à enunciação discursiva. Tais momentos, apesar de diversos, estão interligados, em constantes e mútuas influências entre si. O primeiro deles pode ser considerado em sentido estrito, isto é, representa a ligeira circunstância de uma determinada enunciação. Em outras palavras, está representado por características como o recorte/contexto histórico em que o enunciado se deu; quem assina e (des)origina o discurso; o local/meio por onde o material discursivo circulou, entre outras. Já o sentido amplo consiste na relação de um determinado enunciado com condições e/ou contextos históricos e sociais que perpassam gerações e anos, conferindo a uma determinada comunidade/sociedade, concepções específicas acerca de determinados assuntos; ou seja, “a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma de nossa sociedade” (ORLANDI, 2005, p. 29).

No sentido amplo, por se tratar de iniciativa de defesa e atração para a educação superior – especificamente para a graduação –, a produção está (in)diretamente relacionada com o produção e os efeitos de sentidos em nossa sociedade no que tange a temas a eles intrínsecos, tais como o papel da educação formal; a formação em nível superior; e as expectativas, conceitos e pré-conceitos a respeito da EaD.

As bases da educação no Brasil foram/são elitistas e excludentes, não estando vinculadas apenas ao nível de educação superior. A compreensão desse fenômeno só pode dar-se a partir do entendimento das raízes históricas que levaram às condições postas na contemporaneidade. Saviani (2011), ao tratar das ideias e concepções pedagógicas em nosso país, na tentativa de sintetizá-las, ressalta que, em solo brasileiro, é bastante perceptível a dualidade entre a educação ofertada às elites e aquela destinada às camadas populares. Desde a implantação das casas de bê-á-bá, pelos jesuítas, em meados do século XVI, já se percebia a ideologia de que uma determinada concepção – em especial a religiosa, naquele momento – era superior a outras e deveria ser apreendida (BITTAR; FERREIRA JR., 2004). Quando o trabalho para com os indígenas perde a força, por motivos como mortes

3 O código é a abreviação de *Quick Response*, que em português pode ser entendido como Resposta Rápida. Para acessar o conteúdo correspondente ao código, basta abrir a função câmera do *smartphone* e enquadrar o código. Uma mensagem aparecerá para que o usuário seja direcionado à página específica.

por doenças e extermínio por parte de “homens civilizados” (FAUSTO, 2009, p. 50), a ação pedagógica ganha novas nuances de privilégio, passando a ser destinada, claramente, à elite, até a expulsão dos jesuítas do país.

Portanto, ao começar a segunda metade do século XVII, a educação jesuítica no Brasil Colonial já era quase exclusivamente uma educação de elite, ou seja, os colégios da Companhia de Jesus transformaram-se em verdadeiros redutos educacionais frequentados apenas pelas elites econômicas coloniais. Desse modo, [...] inaugurou o binômio que vai marcá-la até os dias atuais: o elitismo e a exclusão (FERREIRA Jr., 2010, p. 26-27).

Custou ao Brasil tempo e empenho para a implantação das primeiras universidades. Apesar dos desencontros de informação sobre o surgimento do primeiro curso superior no país, recorrendo a Teixeira (1989), compreendemos que somente em 1808, ou seja, após mais de três séculos da chegada dos portugueses, é que o primeiro curso desse nível teria sido criado, o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia – que depois seria transformado na Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia –, por iniciativa do Príncipe Regente (há que se considerar, porém, que as primeiras universidades surgem apenas no século XX).

Sendo assim, longe da pretensão de explorarmos historicamente as concepções pedagógicas no Brasil e suas sucessões e correlações, parece-nos importante destacar que a visão da instituição educativa como espaço de privilegiados possui profundas raízes, que permeiam a história e a construção da sociedade brasileira, consistindo em erro relativizá-la e relacioná-la a um simples recorte temporal. De acordo com Chauí (2012), essa discrepância entre o público e o privado é característica da democracia, sob a qual se desenvolveu a nossa sociedade. Em suas palavras,

[...] a sociedade brasileira é oligárquica e está polarizada entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dirigentes. Ora, como vimos, uma carência é sempre particular e embora pressuponha um direito, não alcança a universalidade deste último. Por outro lado, um privilégio é, por definição, sempre particular e deixaria de ser privilégio se se transformasse num direito universal. A polarização entre a carência e o privilégio, expressão acabada da estrutura oligárquica, autoritária e violenta de nossa sociedade nos permitem avaliar o quanto tem sido difícil e complicado instituir uma sociedade democrática no Brasil e dar pleno sentido à cidadania (CHAUÍ, 2012, p. 13).

Ainda em Chauí (1980), em entrevista à Folha de São Paulo sobre o universo educativo, compreendemos que, além de servir como a reprodutora da ideologia dominante, das estruturas de classe e das relações de poder, a educação formal tem sido relacionada aos aspectos econômicos mais imediatos. A instituição educativa, dessa maneira, passou a incorporar a função de reprodução de força de trabalho. Assim, a educação é vista com objetivos de forma emergencial e repentina, como capital, produção e investimento, e que tem em si a função de gerar lucro social.

A partir de tais apontamentos, percebemos que influências históricas e sociais contribuíram/contribuem para a compreensão da educação, e mais especificamente da educação superior, como condição indispensável para uma carreira profissional desejada e, como conseguinte, à captação de lucros. Nessa esteira, quem pode pagar mais tem aces-

so aos melhores cursos, que lhe renderão, sob esse pensar, melhores condições de vida, reforçando as diferenças sociais entre as classes. O sentido amplo, no que diz respeito à educação e à educação superior, portanto, pode ser pensado como o da compreensão social do espaço institucional da educação como lugar de privilégios/privilegiados e, portanto de reforço das hegemonias e diferenças sociais existentes.

Não por acaso, as informações a respeito do acesso à educação superior no Brasil mostram dois aspectos aos quais devemos nos atentar: 1) que há, ainda, um percentual ínfimo de formados em alguma graduação; 2) que predominam, nas salas de aulas de centros universitários, faculdades e universidades, aqueles que tiveram, ao longo da vida, mais recursos à formação e à preparação ao último nível de ensino. De acordo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC) de 2017, com dados de 2016, apenas 15% dos brasileiros têm ensino superior completo. Além disso, o levantamento apontou, ainda, que mais da metade das vagas em universidades públicas são ocupadas por alunos oriundos de escolas particulares. Isso pode representar que, coincidindo com a compreensão do espaço educativo como o de privilégios, o ambiente acadêmico, mesmo com todas as iniciativas populares, políticas e partidárias das últimas décadas, ainda é marcado pela presença de egressos da iniciativa privada – leia-se: aqueles que possuem condições de pagar por uma formação educativa que atenda aos seus anseios e expectativas.

Passemos a pensar, então, no sentido estrito das CPs do objeto de análise. A partir da redemocratização do país, nos anos finais do século XX, como vimos, as possibilidades de formação em nível superior foram intensificadas por vários motivos, como a necessidade de mão-de-obra especializada, atendimento a pré-requisitos e exigências de órgãos e organismos internacionais, entre outros. A formalização da EaD, ocorrida a partir da LDBEN (1996), aparece como uma consequência de tais ocorrências. No início, de maneira tímida e permeada de incertezas. Todavia, na atualidade, o crescimento da modalidade, ano a ano, nos números de vagas e matrículas, supera o da presencial. Isso pode ser compreendido a partir dos dados emanados do Censo da Educação Superior 2017, que apontam um aumento de 27,3% no número de ingressantes de 2016 a 2017, enquanto a modalidade presencial demonstrou variação de apenas 0,5%. Quando se analisa o número de matrículas, os dados desses dois anos chama ainda mais atenção: enquanto na modalidade presencial o número de matriculados diminuiu 0,4% de 2016 a 2017, na EaD esse saldo é positivo: o aumento foi de 17,6%, o maior salto desde 2008.

Em relação à identidade institucional, a universidade responsável por assinar o material objeto desta análise apresenta aspectos a serem considerados no tocante ao sentido estrito das CPs. Destacamos o fato de integrar a iniciativa privada; possuir o maior número de matrículas, entre as demais instituições desse nível de ensino; e fixar sua sede no estado do Paraná, localizado na região Sul do Brasil.

“VOCÊ DIGITAL ATÉ NA HORA DE ESTUDAR”

O vídeo que aqui analisamos é o intitulado “Graduação Digital, novo EaD”, que tem dois minutos e 15 segundos. Expomos, a seguir, o *QR Code* para a visualização do vídeo completo.

Vídeo 1. Graduação Digital, Novo EaD



CONJUNTO DE FRAMES 01



TV: *Me lembro todo dia do passado e reclamo dessa juventude. Sou de um tempo onde tudo era árduo, que até pra ir ao banheiro precisava de atitude. Resolver tudo era um desafio; mandar fax, botar ficha no orelhão, lamber carta e deixar bem babada, um homem de 50 anos tinha cara de ancião. Hoje você é digital, não demora para resolver e ainda acha isso legal. O tempo que não volta mais, mas que saudade de você. Hoje em dia, eu só mando meme e nudes, áudio, emoji, print, gif e textão. Eu só quero superlike, like e match. Pra passar para a direita, basta ter respiração. Tem bom dia em todo grupo de família. E de curtida eu tenho um canavial. Eu vou ao banco, ouço som, peço comida, até minha faculdade hoje em dia é digital. Até minha vó tem internet, WiFi até em funeral, e você preso ao passado, sem tempo no dia a dia. É só vir para o digital.*

Este comercial traz como protagonistas os artistas Rodrigo Faro e Whindersson Nunes. Rodrigo Faro, à frente do programa “Hora do Faro”, da Rede Record, é um dos apresentadores da TV aberta mais conhecidos na atualidade. Aos 45 anos, tem uma carreira marcada pelos ofícios de modelo – o que começou a fazer aos nove anos de idade –, apresentador mirim, músico (integrou o Grupo Dominó, que foi um verdadeiro fenômeno no Brasil, nos anos 1990), ator e, atualmente, apresentador do programa de domingo que leva o seu sobrenome artístico. Em recentes entrevistas, o artista afirmou estar em sua melhor fase profissional e que não tem a pretensão de voltar a atuar, como o fez em novelas

consagradas, como “Malhação”, “O Cravo e a Rosa”, “Chocolate com pimenta” e “O Profeta”, na Rede Globo de Televisão, líder em audiência. Na Rede Record, Faro está desde 2008, já tendo apresentado os programas “Ídolos”, “A Fazenda” e “O melhor do Brasil”, além do que conduz atualmente. Como apresentador, Rodrigo Faro já foi premiado várias vezes, inclusive pelo Troféu Imprensa, no qual recebeu cinco estatuetas. Formado em Rádio e TV pela Universidade de São Paulo (USP), casado e pai de três filhas, Faro é considerado um dos apresentadores brasileiros mais ricos, com patrimônio superior a R\$ 100 milhões.

Whindersson Nunes, por sua vez, conquistou fama como *youtuber*. A celebridade fechou o ano de 2018 como o dono do segundo canal do Brasil com mais inscritos (quase 35 milhões). Ainda assim, é considerado o *youtuber* mais influente do país na atualidade, já que o canal com mais inscritos na plataforma é sobre produção de música. Aos 24 anos, natural de Palmeira do Piauí, sem formação em nível superior, ele é um dos principais influenciadores de adolescentes e jovens, sendo um dos artistas nesse nicho com maior patrimônio. Um dos bens que mais chamam a atenção é um jatinho particular que Nunes usa para trabalhar. Recentemente, em entrevista ao programa “The Noite”, ele afirmou que gasta mais de R\$ 70 mil por mês apenas para a manutenção da aeronave. Além de fazer vídeos com paródias, imitações e performances cômicas, Whindersson viu as portas se abrirem no teatro e na TV, espaços nos quais atua com peças de standups, dublagens e comerciais. O *boom* para o sucesso começou em 2012, quando ele lançou a paródia “Alô vó, tô reprovado” (com base na música “Vó, tô estourado”, de Israel Novaes), que atingiu a marca de 5 milhões de visualizações em uma só semana.

Dessa maneira, percebe-se, na campanha, o uso daquilo que não é novidade nos comerciais e materiais de publicidade em nosso país: a exploração da figura dos famosos, geralmente em contexto de destaque e como representação de superação e de sucesso. A consideração desse sujeito se deve, na AD, à Psicanálise, uma das três bases da teoria, já que

[...] ao deslocar a noção de homem para a de sujeito, contribui com a AD ao passo que os estudos discursivos buscam compreender a língua como acontecimento e não apenas como uma estrutura, assim, ao reunir esta última e acontecimento, a forma material é tida como o acontecimento do significante em um sujeito afetado pela história (AMORIM, 2015, p. 15, 16).

Dessa forma, as características e os contextos histórico-ideológicos dos enunciadores não podem ser omissos. É essas representações estão para além do que está aparente e do se quer real. Rodrigo Faro e Whindersson Nunes assumem, nesse contexto, o papel de Sujeitos do discurso – o que é diferente de Indivíduos. Nessa análise, em Pêucheux (1997), compreende-se que, diferentemente do que pode ser compreendido em um primeiro momento, a expressão “discurso” é muito mais que a mera transmissão de informações de um ponto a outro; precisa ser concebida como uma relação de sentidos diversos entre esses dois pontos, que podem ser apreendidos a partir de referências históricas e sociais. O teórico enfatiza que, nessa concepção, sujeito e indivíduo não são sinônimos; enquanto este indica uma particularidade, individualidade, aquele representa exatamente o que se deve considerar em uma análise: a expressão fruto de uma instância que é, em sua essência, coletiva e social.

Assim, assume papel de destaque nos discursos o lugar ocupado pelo sujeito. É

esse lugar, com suas expressões sócio-históricas que reafirmam as características de quem integra o discurso e sentencia quem pode dizer o quê; em quais situações; e com direção a quê. O sujeito ocupa, momentaneamente, uma posição estratégica, de onde fala em nome de uma estrutura que, por mais incompreendida e não contemplada, expõe, por meio da discursividade, uma determinada ideologia. Quem ocupa um referido lugar pode ocupar outro em um momento diferente; pode voltar a ele ou não.

A escolha por Rodrigo e Whindersson não é casuística. Assim como não o é a seleção de tantos famosos que vendem suas imagens a campanhas publicitárias de diferentes categorias. As suas imagens remetem a características, presentes na memória de quem recebe a mensagem, a respeito das celebridades. Entre os aspectos ligados a elas, podemos destacar a fama, o sucesso e, de certa forma, o poder. Quanto maior a identificação do público com o sujeito enunciador, mais forte se torna o vínculo e o espelhamento, condições essenciais para o convencimento a uma determinada causa.

É importante ressaltar o fato de que nem Faro, nem Nunes, fala na condição pessoal, isenta e independente. Apesar de o sujeito do discurso pensar, por vezes, que age de forma livre e independente, já dizia Pêcheux (1997), ele é, de certa forma, assujeitado, por meio do que é chamado por ele de interpelação. Passa, de certa forma, a ser conduzido sem a compreensão tal desse processo, a serviço de uma determinada situação, definida como sendo a instância ideológica.

Esse contexto, de desconhecimento da condição de representação social com determinada função, é chamado por Pêcheux e Fuchs (1975, p. 177) como “ilusão subjetiva do sujeito”. Apesar de acreditar ser uno e fonte do dizer, ele representa, na verdade, uma construção coletiva e ideológica à qual está a serviço. Nesse caso específico, da imagem e do espelhamento perante as figuras dos famosos, quase sempre considerados ocupantes de um patamar que, ao mesmo tempo em que parece utópico, torna-se local de desejo. Destacamos ainda que o que está sendo dito por tais sujeitos não se constitui novidade e nem molda, no momento da enunciação, as compreensões que se tem a respeito de temas como a vida das celebridades, o sucesso e a fama. Tudo isso já foi explorado em algum momento e até por outros meios, ainda que não compreendido. Essa situação foi indicada na AD como esquecimento 1, pelo qual, como explicita Orlandi (2005, p. 36), os sujeitos

[...] “esquecem” o que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentidos, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem nelas e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significam sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas, ao mesmo tempo, sempre outras.

Há, também, com base nos autores da AD, a chamada “ilusão referencial”, que indica a errônea crença, tida pelo sujeito, de que o que se vai dizer tem apenas um sentido/significado. Nesse processo, ocorre a ruptura de compreensão das relações estabelecidas entre pensamento, linguagem e mundo, considerando-as como algo unidirecional e estático. É a confusão gerada pela seleção do que dizer e o que não dizer; entre o dito e o não-dito. Nessa esteira, há significados expressos que se queira guardar e outros guardados que se queira expressar.

Esse esquecimento é o denominado número 2, caracterizado por Pêcheux como ilusão da realidade de pensamento, da ordem do pré-consciente, da ordem da enunciação, um esquecimento parcial. Portanto, o sujeito é sempre situado em um tempo, em um lugar, encaixado em um determinado grupo, ligado a uma determinada cultura, o que se revelará no seu discurso (AMORIM, 2015, p. 21).

Uma clara indicação de que os sujeitos do discurso não são isentos e/ou independentes em relação ao contexto é o fato de que, diferentemente de Rodrigo Faro, Whindersson Nunes não possui formação em nível superior. Dessa forma, quais são as regularidades discursivas que levam os dois a dividirem o mesmo espaço do discurso? Em outras palavras, quais atributos possui Nunes para, ao lado de Faro, posicionar-se como personalidade que incentiva a formação superior em uma determinada instituição? Tentemos responder a essa indagação. Já exploramos que o acesso à educação, e mais precisamente à educação superior, é compreendido histórica e socialmente como um privilégio. Além disso, como destacou Chauí (1980), as finalidades atribuídas à educação superior no Brasil estão ligadas a resultados imediatos, principalmente no sentido de retorno (em especial o financeiro). Nesse pensar, podemos afirmar que a motivação para estudar (ou a crença nela) tem levado mais em consideração os fins do que os meios. As duas celebridades brasileiras apontadas apresentam, portanto, o sucesso e a ascensão na carreira como características em comum, mas não a formação em nível superior (muito menos na modalidade a distância) sobre a qual se põem a falar. O fazem, então, devido a uma condição temporária. Esse é o lugar, ocupado pelo sujeito no seio de uma Formação Discursiva, chamado por Pêcheux (1997) de forma-sujeito. É por meio da ocupação desse espaço que o sujeito passa a integrar uma determinada Formação Discursiva, que, ao mesmo tempo em que representa a ele uma identificação, faz uso de sua materialidade para a efetivação.

No início, o material aqui analisado apresenta, propositalmente, edição que remete a clipes antigos, possivelmente dos anos 1980, o que pode ser afirmado por causa da relação estreita entre o estilo visual adotado por Faro e Nunes, nos papéis de cantores sertanejos, com o de cantores consagrados à época, tais como Chitãozinho e Xororó. A música, dessa primeira parte do vídeo, segue o subestilo de sertanejo raiz, que até o final do século XX era a principal referência da categoria, com compassos lentos e melodias chorosas. Tais aspectos trazem à tona a ideia de antiguidade. O cenário do “clipe” é uma fazenda, trazendo à tona a representação da realidade vivida por grande parte das famílias anos atrás, representação que se materializa, no vídeo, também, pela exploração de cenas de trabalhos característicos da zona rural, marcados por atividades manuais, suadas e sacrificadas.

Tais dispositivos podem ser condicionantes da ativação da memória discursiva, a partir do arquivo existente a respeito de um determinado assunto. Para a teoria de AD, há a aproximação, ou mesmo a equivalência, entre o já-dito e a memória discursiva. Existe, portanto, uma relação constante entre o que se está a dizer, em determinado momento e em determinado lugar, com o que já foi pronunciado e vivido/presenciado em outras condições adversas. As redes de memórias – responsáveis pelo resgate do já enunciado –, porém, ao lado das Formações Discursivas, não se constituem em meras repetições. São reconfiguradas constantemente, a partir de diferentes trajetos históricos e sociais (ORLANDI, 2005).

Às imagens, somam-se frases como “Sou de um tempo onde tudo era árduo” e “Resolver tudo era um desafio”, que podem indicar uma dificuldade de realizações de tarefas, no passado, com a ideia de sacrifício. A essas orações, estão relacionadas indicações de ações que exemplificam tais dificuldades, como “botar ficha no orelhão” e “lamber carta” (em referência a uma das práticas de se colar envelopes). Chama a atenção a exploração de aspectos humorísticos, como o trocadilho presente em “mandar fax” – que, no sentido literal, era uma prática muito comum, principalmente para fins administrativos formais, e que atualmente praticamente inexistente –, que é enunciado juntamente com a imagem em movimento de um dos personagens no banheiro, com um sabugo de milho nas mãos. Esse recurso reforça a reflexão sobre a diferenciação entre indivíduo e sujeito, nesse percurso analítico. Afinal, Faro e Nunes, “garotos-propaganda” do comercial, não se fazem presentes a partir do que representam individual e particularmente, mas pela força e representação que suas imagens têm no presente contexto social. A escolha por eles foi validada a partir da compreensão de que eles podem dizer o que dizem desta maneira, já que existem características sobre o lugar que ocupam socialmente que coincidem com essa forma de expressão. Um jornalista âncora do principal jornal de TV do país, por exemplo, ou um político provavelmente não poderia assumir tal tom discursivo. É importante ressaltar que este lugar não é ocupado de forma permanente por esses sujeitos; isso ocorre enquanto for possível indicá-los como ocupantes de posições sociais que gerem identificação para com o público-alvo, enquanto símbolos ideológicos (COURTINE, 1982) – sendo suas posições elementos de desejo.

Ao final desta primeira parte do vídeo, percebe-se a indicação de características próprias do homem de décadas atrás. É o que se percebe, por exemplo, na expressão “um homem de 50 anos tinha cara de ancião”, reforçando, uma vez mais, a vida sofrida daquele momento. Ao mesmo tempo, percebe-se um certo saudosismo, uma vez que, mesmo com todas essas dificuldades, os cantores fecham o trecho afirmando “Ó tempo que não volta mais, mas que saudade de você”. Nesse momento, as reações dos telespectadores/usuários podem ser as mais diferentes possíveis, de acordo com as experiências que se tem a respeito do assunto. Alguns viveram esse momento; outros, ouviram falar dele. Em todos os casos, as memórias são ativadas para que haja a produção de sentidos.

A aposta, porém, na continuação do material, é pela valorização do que é novo/atual. Recorrendo a Bauman (1999), é possível compreender que a valorização do que é novo é uma característica da sociedade do consumo – na qual o consumismo assume papel relevante. Para ele, desejar pelo o que é novo chega a ser mais forte do que o próprio desejo pela mercadoria em si. Reforçamos que guiamo-nos pela compreensão de que a educação é um bem material, mercantilizado nas sociedades capitalistas, uma vez que adquire valor de troca. Dessa maneira, com vistas ao convencimento, o vídeo em questão sofre uma abrupta mudança: as roupas dos cantores, antes volumosas e nada atrativas, visualmente falando, dão lugar ao estilo despojado, com camisetas, jaquetas e colares, ao lado de outras marcas, como os cabelos curtos; o sertanejo raiz é substituído pelo sertanejo universitário – que, de acordo com o portal Músicas Mais Tocadas⁴, com base em dados do *Google* e do *Youtube*, é o estilo mais tocado no espaço temporal ao qual nos referimos no presente momento. A seguir, indicamos o conjunto de frames 2, retirado a partir da segunda parte do vídeo.

Apesar de não se referir, até o momento, à educação superior (o que irá ocorrer

4 <https://www.musicasmaistocadas.mus.br/>

apenas no final do material), a produção vai apresentando, a partir daqui, elementos que se assemelham aos da rotina da maioria das pessoas que vivem na segunda década do século XXI, o que contribui para a identificação com o material e os signos que a ele estão ligados. Essa parte do vídeo já começa com uma ação clássica em referência ao que é novo/atual: a ideia de registro midiático de si mesmo, a *selfie* – ação que indica, de modo geral, o registro (em fotografia ou vídeo) pelo(s) próprio(s) usuário(s), de sua(s) imagem(ns), a partir do uso de dispositivos móveis, como o *smartphone*. O termo, eleito a palavra do ano de 2013⁵, pelo Dicionário Oxford, é derivante da palavra *self*, que “tem a característica de ser um objeto para si próprio” (Mead, 1934, p. 136), ou seja, o eu colocado como reflexão por si mesmo; o que tem a capacidade de ser, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. De acordo com Santos (2016), essa prática está ligada a uma satisfação pessoal. Em suas palavras:

Social e historicamente situado [...] ele supre os indivíduos – agentes que são – da capacidade de apreciar não só a si próprios, explorando suas profundezas internas, mas também o espaço social e o universo cultural dentro dos quais estão imersos, permitindo estabelecer relações entre seus mundos interior e exterior (SANTOS, 2016, p. 92).

Além do aspecto do reconhecimento próprio a partir da prática, a *selfie* aponta para as relativas independência e autonomia, uma vez que não se depende de outra pessoa para fotografar/filmar a si mesmo, conceitos que estão relacionados ao discurso de que a EaD também traz essa certa liberdade, em relação à modalidade presencial, e que, comumente, são utilizados na construção de argumentos para o convencimento.

À referência à *selfie*, somam-se, na produção, neologismos surgidos a partir do mundo digital, tais como *meme* (manipulação de imagens, geralmente de maneira cômica, com objetivo de viralização), *nudes* (fotografias/vídeos nos quais o personagem aparece nu, de maneira erotizada), *emoji* (representações icônicas que expressam sentimentos e expressões), *print* (o registro da imagem digital, especialmente enviada/recebida), gif (sequências de movimentos, com sentidos e repetições), *likes*, *superlikes* e *match* (esses três popularizados nos últimos anos a partir de aplicativos de relacionamento, como o *Tinder*, representando, de maneira sucinta, respectivamente, interesse por alguém, superinteresse por alguém e compatibilidade de interesses entre duas pessoas). Todos os termos contribuem para a identificação do público-alvo com o material, pelo aspecto da atualidade.

Além disso, esse trecho enaltece a importância das curtidas (reações a postagens nas redes sociais), ao enunciar “E de curtidas eu tenho um canavial”, o que, em outras palavras, sugere a busca pela aprovação de um grupo social no qual se está inserido, destaque vindo acompanhado de indicações de ações feitas a partir dos recursos digitais, como ir ao banco, ouvir música, pedir comida e, finalmente, fazer faculdade. Sugerindo uma compreensão a partir desse trecho, na concordância e nas sucessões das ações, podemos dizer que não é preciso mais ir ao banco para realizar transações ou resolver problemas, já que isto pode ser resolvido virtualmente; é desnecessário ir até uma loja para comprar um CD do artista favorito; as músicas podem ser compradas diretamente pela internet ou baixadas por aplicativos próprios para isso; assim como não se faz imprescindível ir ao restaurante para comer, uma vez que, pedindo a comida pelo celular, em poucos minutos a tenho em casa. Seguindo esse pensar e levando em consideração a sequência, seria possível dizer que se tornou dispensável a ida a uma IES. Assistir aulas, realizar leituras e fazer

5

<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/11/selfie-e-eleita-palavra-do-ano-pelo-dicionario-oxford.html>

atividades são ações que podem ser executadas pela internet.

Ainda no vídeo, encontramos a expressão “Até minha vó tem internet”, que aparece de forma concomitante com a imagem em movimento de uma personagem idosa, interpretada por Nunes, usando, sem muito domínio, um *laptop*, no qual há um adesivo de um ícone de coração, que se assemelha ao utilizado no *Tinder* – aplicativo de relacionamentos que possui cerca de 3,8 milhões de usuários, sendo o Brasil o terceiro país em quantidade de adeptos – para indicar o interesse por alguém. A expressão, associada à imagem, representa a nós, principalmente, a pressão para se ingressar em um curso superior, aqui especificamente por meio da modalidade a distância, o que pode ser compreendido por meio da expressão “Até minha vó”. Vinculado aos demais símbolos e representações que integram a rotina do público-alvo, tal indicação aparece como sendo uma necessidade da vida.

Como parte final, o vídeo traz as seguintes expressões: “E você preso ao passado, sem tempo no dia a dia. É só vir para o digital”. Em relação especificamente a tais enunciações, percebe-se que a modalidade de educação digital/a distância, é “vendida” como a possibilidade para problemas da atualidade, como o da falta de tempo para estudar. Isso é reforçado pela expressão “não demora para resolver”, que aparece no material indicando o perfil do humano neste período, e que pode levar à decisão rápida e impulsiva por matrícula.

A sensação que se tem é a de que estudar na modalidade a distância é simples, não toma tempo e representa a solução para muitos problemas. Isso gera um certo mito de facilidade. Mascara-se ou negligencia-se, porém, que a evasão na EaD é maior que na modalidade presencial (ABED, 2018), o que indica que a facilidade pregada pelo comercial não se reflete na realidade. Na AD, o sentido de um discurso não é tido como algo pronto e acabado, muito menos transparente. Para Pêcheux (1997), há certa ilusão em relação ao que se vê, diz e ouve, que só pode ser superada a partir da análise que toma como referência o lugar do sujeito do discurso. Dessa maneira, um enunciado não deve ser concebido como completo, pois isso consiste em superficialidade. A linguagem só gera sentido(s) porque constitui-se elemento inserido em um contexto social, histórico e ideológico. Pêcheux (1997), a esse respeito, enfatiza que o discurso é algo opaco, que depende da estrutura e do acontecimento para ter força.

Nesse processo, não apenas o que se diz precisa ser considerado. O que foi deixado de ser dito para que determinado enunciado fosse exposto também compõe o movimento discursivo e merece atenção. É a consideração do silêncio, que na AD ocupa local de destaque, uma vez que é preciso não dizer para poder dizer.

Como destaca Orlandi (1995, p. 70), a “hipótese de que partimos é que o silêncio é a condição da produção de sentido. Assim, ele aparece como o espaço ‘diferencial’ da significação: lugar que permite à linguagem significar”. A autora explica que para que existam sentidos no que uma linguagem diz, é preciso haver o contraponto, chamado por ela de lugar “outro” ou “diferente”, que nada mais é que o silêncio em relação a aquilo que se quer destacar. No momento da enunciação, é preciso realizar uma escolha sobre o que dizer. O silêncio é compreendido, nessa perspectiva, como o elemento excluído, para que determinado enunciado contrário encontre significação.

Ainda de acordo com Orlandi (1995), há pelo menos dois tipos de silêncio no processo discursivo. Nessa tipologia, o primeiro modelo é o chamado de fundador, que representa o fato de o silêncio relacionar-se com as palavras. Configura, aqui, como o não-dito, criando possibilidades de interpretações e significações múltiplas. O segundo tipo é chamado pela autora de política do silêncio e é dividido em dois subtipos: o constitutivo, que aponta que existem anulações entre umas palavras e outras, e o local, que representa as proibições e limitações existentes em determinadas situações.

Por isso distinguimos entre a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar e b) a política do silêncio que se subdivide em b1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não dizer (uma palavra apaga necessariamente as outras palavras) e b2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura) (ORLANDI, 1995, p. 24).

Percebe-se que o discurso apresenta-se sempre como algo incompleto. Porém, essa incompletude faz parte do próprio enunciado e confere sentidos diversos a este. Isso porque esse processo é concebido na materialidade, na qual é impossível dizer tudo o que se quer/pretende dizer. Dessa forma, ao pregar a facilidade, com discursos como “É só vir para o digital”, o comercial está deixando de expressar as características que devem pertencer ao aluno da modalidade a distância, tais como a disciplina, a responsabilidade e a autonomia, cujas ausências, entre outros motivos, fazem com que a desistência nos cursos de graduação atinja, ainda, patamares muito elevados.

O comercial em questão começou a circular, na internet e na TV, a partir de janeiro de 2018. No canal da Unopar, no *Youtube*, o vídeo foi postado em 2 de janeiro do referido ano, sendo que em fevereiro de 2019 já contava com mais de 7,6 milhões de visualizações. Portanto, a produção ocorreu já na vigência do Decreto nº 9.057/2017, de 25 de maio de 2017, e da Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho do mesmo ano. Assim, percebe-se que a produção faz uso de prerrogativas legais criadas a partir dos textos legais, complementares entre si. O nome do vídeo, “Graduação digital, novo EaD”, já destaca uma das principais mudanças trazidas pela portaria que normatiza o decreto em questão, qual seja, a possibilidade de se ofertar cursos totalmente a distância, sem a exigência de atividades presenciais, sob a aprovação da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), conforme destaca o § 1º da portaria. Ao fazer uso de tal prerrogativa, percebe-se, a produção reforça que a instituição está atendendo aos parâmetros e aspectos legais e, ao mesmo tempo, validando e enaltecendo essa abertura legal, reforçando que, assim como grande parte das atividades do cotidiano pode ser realizada por meio do mundo digital, o ensino também precisa ser assim contemplado. Mais uma vez, um dado importante é deixado de lado, caracterizando o conceito de silêncio na AD, na tentativa de convencer: ainda de acordo com o Censo EAD.BR 2017/2018 (2018), quando se compara o ensino 100% online com o ensino semipresencial, o primeiro atinge níveis muito maiores de evasão acadêmica, chegando a ser, aproximadamente 35% maior.

Apesar disso, o mesmo Censo, que representa a Abed, trata, de forma amena e positiva, dessa possibilidade, em conjunto com as demais mudanças trazidas pelas últimas legislações atinentes à temática, como uma flexibilização que tende a impulsionar uma nova era para a modalidade. Vale destacar que a Abed defende de forma veemente a expansão da EaD no país, sendo que um de seus objetivos é, justamente, “apoiar a indús-

tria do conhecimento⁶ no Brasil. Como reflexo disso, o documento trouxe uma novidade nos resultados dos levantamentos, em comparação com os demais anos: mais de 4% dos respondentes do censo informaram que começaram a ofertar cursos na modalidade a distância há pouco menos de um ano. Isso aponta para os investimentos recentes voltados à modalidade, por parte das IES, o que deve alavancar ainda mais a oferta de cursos nessas áreas. E é justamente isso que prevê a pesquisa “Um ano do Decreto EAD – O impacto da educação a distância”⁷, realizada em maio de 2018 pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), que representa grande parte do ensino superior particular do país: até 2023, a EaD representará 51% dos ingressos na educação superior, contra 49% da modalidade presencial. Parece-nos que, ao mesmo tempo em que as alterações nas leis geram tais estimativas, elas também aparecem como consequência da expectativa gerada pelo mercado, favorecendo-o. Dessa maneira, tornam-se mais claros os motivos pelos quais os investimentos e a expansão da modalidade de ensino a distância são tão rápidos: em pouco tempo, seu impacto na educação será maior e representará, por conseguinte, mais oportunidades de negócios, uma vez que, como já se viu, a expansão da iniciativa privada é muito maior que a da pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação a respeito dos discursos presentes em peças publicitárias sobre EaD foi o que nos atraiu a esta pesquisa. De modo a identificarmos as regularidades discursivas em materiais dessa natureza, selecionamos o primeiro comercial sobre a modalidade postado no canal do youtube da Unopar, que é a instituição que mantém, na atualidade, o maior número de alunos no território brasileiro.

Antes da análise específica da produção, recorreremos a bases legais e históricas sobre a formalização e a expansão da EaD no Brasil. Compreendemos, nessa tarefa, que a modalidade cresce em ritmo acelerado, muito mais rápido que o observado na presencial. Outrossim, constatamos que sendo a iniciativa privada a responsável pela maior parte das IES no país, respondendo por quase 90% do total, tem explorado os cursos a distância e as prerrogativas legais a eles vinculadas, de modo a conquistar cada vez mais alunos.

Nesse cenário, ao analisarmos o comercial aqui destacado, identificamos traços discursivos que merecem ser destacados nesta esteira conclusiva, tais como a concepção da EaD como um trampolim para o sucesso, explorada a partir da presença de celebridades e das histórias de superação de alunos (reais ou fictícios); compreensão da modalidade como a oportunidade financeira para acesso à educação superior, vinculada aos deslizos de sentidos sobre cursos a distância como um mercado altamente lucrativo para investidores; o mito da facilidade de se estudar a distância, que representa erroneamente a possibilidade de formação sem dedicação intensa, com atividades acadêmicas apenas nas horas livres e em concomitância com outras da rotina; e a da indicação da modalidade como a ponte para o espaço de privilegiados, qual seja, o da educação superior. Tais regularidades, chamadas no material como trajetos discursivos, expressam e, ao mesmo tempo, definem as formações discursivas, que, por sua vez, estão ligadas às formações ideológicas, expressas pelas formações imaginárias em nossa sociedade.

Vale destacar que consideramos que a expansão da EaD no Brasil contribuiu/contribuiu muito para democratização do acesso à educação superior. Também acreditamos

6 <http://www.abed.org.br/site/pt/faq/>

7 <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/ensino-a-distancia-no-brasil>

que não há condições, ainda, no país, para a oferta de formação exclusivamente por meio de instituições mantidas pelo Poder Público. Porém, a ausência de uma legislação de controle às divulgações publicitárias tem feito com que muitas mensagens apareçam de maneira distorcida e levam à compreensão de que a EaD é voltada a um público diferente, menos capaz e menos disposto, condição que pode reforçar aspectos desiguais no tratamento às diferentes classes sociais.

REFERÊNCIAS

- ABED. **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2017/2018. Curitiba: Ibpex, 2018.
- AMORIM, Mayane Santos. **Os discursos sobre o acesso ao Ensino Superior**: Uma Análise de propagandas de Vestibular da Bahia. Feira de Santana, BA. Dissertação de mestrado, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: As conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BRASIL. **Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: Abr/2018.
- BRASIL. **Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-norma-pe.html>. Acesso em: Abr/2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394, de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: Abr/2018.
- BRASIL. **Decreto 2.494 de 19 de agosto de 1997**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm. Acesso em: Abr/2018.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2013, vol.18, n.54, pp.761-776. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013>. Acesso em 05 jun. 2018.
- CHAUÍ, Marilena. **Ideologia e Educação**, em Educação e Sociedade. CEDES, Cortez Ed., Autores Associados, Ano II, nº 6, 1980.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 6 ed. São Paulo: Pontes, 2005.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Segmentar ou recortar. **Linguística: Questões e Controvérsias**, Centro de Ciências Humanas e Letras da Faculdades Integradas de Uberaba. Série de Estudos n. 10, p. 9-27, 1984.
- PÊCHEUX; FUCHS (1975). **A propósito da Análise Automática do Discurso**. In : GADET & HAK (org). Por uma análise automática do discurso. Campinas: Ed. Unicamp, 1990, p.163-252.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- SANTOS, Francisco Coelho dos. As faces da selfie: Revelações da fotografia social. **Revist Brasileira de Ciências Sociais** [online]. 2016, vol.31, n.592. Disponível em: <http://www.scielo.br/>

pdf/rbcsoc/v31n92/0102-6909-rbcsoc-3192022016.pdf. Acesso em 05 dez. 2018.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS – PR¹

Sabrina Antunes dos Santos²
Sandra Aparecida Machado Polon³

RESUMO

O estudo objetivou problematizar a utilização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como qualificador da qualidade de ensino e refletir a cerca do que vem sendo desenvolvido nas escolas no campo do município de Prudentópolis – PR. Os dados apresentados são resultantes da pesquisa desenvolvida no programa de Iniciação Científica da Unicentro. A metodologia contemplou estudos bibliográficos e trabalho de campo. A Educação no Campo pode ser compreendida como um processo sociopolítico que ultrapassa a educação escolar, sendo necessária a participação dos sujeitos que o compõe levando em consideração seus aspectos socioculturais. Apesar dos avanços observados nas últimas décadas ainda encontramos diversos desafios quando analisamos as singularidades vivenciadas no campo. No Brasil um dos principais instrumentos desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) é o Ideb. No Estado do Paraná encontramos aproximadamente 1094 escolas municipais localizadas no campo.

Palavras-chave: Educação Básica; Educação do Campo; Ideb; Práticas educacionais.

ABSTRACT

The study aimed to problematize the use of the Basic Education Development Index (Ideb) as a qualifier of the quality of teaching and to reflect about what has been developed in schools in the city of Prudentópolis - PR. The data presented are the result of the research developed in Unicentro, Scientific Initiation in program. The methodology included bibliographical studies and field work. Field education can be understood as a sociopolitical process that goes beyond school education, requiring the participation of the subjects that compose it taking into account their socio-cultural aspects. Despite the advances observed in the last decades, we still encounter several challenges when we analyze the singularities experienced in the field. In Brazil one of the main instruments developed by the Ministry of Education (MEC) is the Ideb, in the State of Paraná we find approximately 1094 municipal schools located in the countryside.

Keywords: Basic Education; Field Education; Ideb; Educational practices.

1 Os dados apresentados fazem parte do Relatório Final da Iniciação Científica desenvolvido entre 2017 a 2018 na Unicentro/Irati/PR. Primeira pesquisa de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia UAB/Unicentro.

2 Graduada do Curso de Pedagogia. Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) modalidade de Ensino à Distância (EAD), Polo de Prudentópolis – PR.

3 Orientadora Professora Dr. do Departamento de Pedagogia. Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) Coordenadora do Curso de Pedagogia/EAD/Unicentro.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo vem sendo tema de debate frequente na área da Educação desde a década de 1990. No momento constitui uma área voltada à pesquisa e a prática educacional no que se refere à educação daqueles que vivem e moram no espaço rural.

Porém, historicamente foi pouco valorizada e até mesmo marginalizada pelo poder público, sendo que somente na LDB (Lei nº. 9.394/96), que observamos a preocupação em oferecer à educação nas escolas rurais com conteúdos e metodologias adaptados à realidade dos educandos e das escolas do campo. Nesse sentido outras medidas foram sendo tomadas como sua inclusão no Plano Nacional de Educação (PNE, 1998) que também propõem que essas escolas devem receber atenção e tratamento diferenciado, assegurando o acesso ao ensino básico a todos e a formulação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 6/2001 e Resolução nº 1 //2002 do CNE, 2002) este documento expõe que a identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos a que se destina, sendo esses: agricultores assalariados ou assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. (AMORIM, 2009).

Deste modo, observamos que, apesar de ainda recentes e iniciais, algumas ações vem sendo realizadas pelo poder público no que se refere às políticas voltadas a esse segmento. Assim, temos observado nos últimos anos sua inserção na agenda política atual. Ainda com auxílio de diversas instituições de ensino superior, a organização do conhecimento, pesquisas e discussões voltadas à Educação do Campo têm possibilitado a ampliação da visão acerca do tema, bem como, das inúmeras questões que permeiam o meio rural e suas implicações aos processos de ensino, formação de professores e prática em sala de aula.

Todo esse processo implica em algumas mudanças de concepções em relação à Educação do Campo, principalmente no que se refere à visão do homem no campo e à importância da Educação em seu contexto sociocultural. Para Souza (2008, p.1091) a concepção da Educação do Campo:

valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

Cabe salientar que a denominação Educação do Campo se refere a um conceito que supera os significados de educação no campo ou para o campo, pois, essas não respeitam as singularidades e o que é produzido nesse contexto. (BREITENBACH, 2011).

A Educação do Campo pode ser então compreendida como um processo pensado e formado a partir da participação dos sujeitos que o compõe, sendo necessário estar atrelada a sua cultura e as suas necessidades sociais. Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, ainda encontramos diversos desafios quando analisamos as singularidades vivenciadas no campo, e as práticas desenvolvidas nesse âmbito, observamos ainda inúmeros problemas e necessidades dessas escolas, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade principalmente relacionado à maior investimento das políticas públicas, formação dos professores e às práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto.

Um dos principais instrumentos desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) visando melhorar a qualidade da educação pública no país é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse índice foi criado a partir, de estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para avaliar o nível de aprendizagem em que os alunos se encontram.

É calculado com base no desempenho de estudantes em avaliações realizadas pelo Inep (Prova Brasil e SAEB) em taxas de aprovação, reprovação e evasão escolares. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas (municipais e estaduais) tenha nota 6,0 em uma escala de 0 a 10, até o ano de 2021, sendo essa meta apresentada como nível de qualidade do ensino em países desenvolvidos. (FERNANDES; CARVALHO, 2015).

Para Paludo, Souza e Beltrame (2015, p. 291):

O IDEB, como se pode constatar, diz respeito à qualidade da educação e se trata de uma política de avaliação do sistema, realizada e monitorada de forma externa às unidades de ensino, o que traz diferentes posicionamentos teóricos que expressam, obviamente, diferentes entendimentos de como chegar à qualidade da educação, efetivamente extensiva a todos.

No estado do Paraná, segundo Seganfredo, *et al* (2013) encontramos aproximadamente 1.097 escolas municipais localizadas no campo, sendo que muitas delas não apresentam dados do Ideb, pois são incluídas na avaliação nacional que gera o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica por não atenderem critérios específicos, já aquelas que apresentam o Ideb muitas vezes acabam por refletir dados estatísticos que não levam em consideração as características sociais e culturais das escolas do campo. De modo geral, todas as formas de avaliação que pretendem avaliar a qualidade da educação têm até o momento adotado critérios ou parâmetros que acabam por atribuir juízos de valor ou mérito ao objeto estudado, como aponta Bauer (2017, p.71): “a proposição de uma avaliação, quer seja focada no aluno, no ensino, em um programa ou política, deve como consequência, propiciar a ação; caso contrário é apenas levantamento de informações sobre uma dada situação”.

Compreendemos, assim, que os indicadores educacionais expressam opções relacionadas ao valor e refletem intrinsecamente posicionamentos políticos e ideológicos do contexto educacional na atualidade. Portanto, um dos principais desafios enfrentados quando pensamos em índices e instrumentos que se proponham a avaliar a qualidade do ensino público, se refere à necessidade de se refletir e ampliar os conceitos atribuídos à “qualidade” na Educação, para além dos aspectos teóricos, como menciona Bauer (2017, p.77):

(...) políticas focadas apenas nos resultados quantitativos do processo educativo passam a incorporar valores específicos de mercado, priorizando a lógica de eficiência e eficácia na gestão do sistema educativo e, muitas vezes, desconsiderando os fatores que interferem e condicionam esses resultados.

De modo geral precisamos avançar no debate sobre a qualidade, destacando aspectos relativos ao currículo ofertado, a estrutura de ensino existente, a adequação da

formação dos professores, e de todos os outros aspectos que ultrapassem a dimensão cognitiva mensurada em uma ou duas disciplinas. (BAUER, 2017).

Diante do exposto, observamos a necessidade de problematizar a utilização de tal índice como qualificador da qualidade da educação, assim como a necessidade de se aprofundar as reflexões acerca do que está sendo feito nas escolas a partir desses dados estatísticos em consonância com a prática educativa. Entendemos aqui a prática pedagógica como mais um artifício social, articulado a elementos como o planejamento, conteúdo, avaliação, relação professor – alunos, entre outros, que imersos na pluralidade escolar estão intrinsecamente relacionados a todo processo educativo. (SOUZA, 2012).

A realização de pesquisas voltadas à compreensão dos dados apresentados em estatísticas de desempenho aliadas à análise criteriosa dos múltiplos aspectos encontrados no contexto das escolas do campo, pode principalmente apontar caminhos para a superação de dificuldades e aprimoramento da prática educativa. Contribuindo para melhorias na qualidade da educação pública e valorizando os aspectos socioculturais das escolas do campo.

Nesse contexto, o município de Prudentópolis – PR apresenta 43 escolas municipais do campo, sendo que ainda grande parte delas bi ou multi seriadas, apresentando ainda características culturais e geográficas peculiares e bastante distintas da maioria das cidades do estado devido a marcante presença da cultura ucraniana, em todos os segmentos de sua organização. Desse modo, buscamos compreender a relação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e suas relações com as práticas e realidades escolares presentes no município se tornam essenciais ao pensarmos em estratégias que verdadeiramente possam contribuir a qualidade do ensino.

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo caracterizar as escolas públicas municipais do campo do município de Prudentópolis – PR, mediante aos dados referentes ao Ideb e suas implicações para a prática pedagógica desenvolvida nessas escolas. Buscou, também, analisar os aspectos referentes às políticas públicas e práticas pedagógicas encontradas nas escolas do campo vinculadas aos Índices de Desenvolvimento da Educação e problematizar o Ideb das escolas localizadas no campo, assim como, caracterizá-las e mapeá-las com o auxílio da base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep.

Para atingir tais objetivos a pesquisa esteve ancorada no aporte teórico qualitativo, por entendermos que a abordagem qualitativa está assentada num modelo de análise que possibilita verificar e descobrir as múltiplas facetas de um objeto. Assim presume-se é o melhor caminho para que o participante da pesquisa desempenhe uma interação social no tempo, se localizando dentro de um espaço temporal, facilitando a construção de conhecimentos sobre a realidade social já construída historicamente mais ou menos determinada pelos padrões da política. (FERNANDES; CARVALHO, 2015).

Para a pesquisa foram selecionadas sete escolas municipais do campo do município de Prudentópolis – PR, que atendem a critérios de participação no Ideb e possuem dados do índice disponibilizados para consulta na base do Inep. A coleta de dados foi iniciada com a pesquisa de dados do Ideb presentes no site do Instituto Nacional de Estudos e Pes-

quisas Educacionais Anísio Teixeira a fim de se elaborar o perfil de cada escola com base em suas últimas avaliações.

Foi realizada a aplicação de questionário previamente elaborado com perguntas diretas e pessoais sobre a visão dos envolvidos no processo de aprendizado e construção do conhecimento escolar, para compreensão e caracterização do IDEB, buscando-se compreender a organização desses espaços e as influências que as levaram a atingir o índice apresentado, assim como, analisar suas consequências aos processos educativos, com os professores do 5º ano das escolas participantes.

A participação dos professores do 5º ano se deve ao fato deles serem os professores do ano avaliado na Prova Brasil. Dos sete questionários enviados, quatro retornaram para apreciação, os dados neles encontrados foram analisados e sua análise apontou os elementos da prática educativa relacionados com os índices observados, apontando caminhos para melhorias e o aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem e desenvolvimento das escolas como um todo. A análise foi efetuada através da interpretação, explicação e especificação dos dados com os objetivos propostos pelo projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação das sete escolas municipais do campo do município de Prudentópolis – PR foram coletados a partir dos dados estatísticos disponíveis no banco de dados do Inep, os quais são apresentados na tabela 1.

Tabela 1. Índice Observado – IDEB Escolas Municipais de Prudentópolis

Escola	2009	2011	2013	2015
E1	4.8	5.0		**
E2	4.9	5.3		**
E3		4.3		5.7
E4	4.8	5.0		5.8
E5		4.0	4.4	6.1
E6	4.4	4.8		5.7
E7	5.1	5.2		5.4

Fonte: Inep. (Org. Autora)

Observamos que em alguns anos determinadas escolas não apresentam índices, devido a não terem apresentado o requisito de possuir no mínimo 20 alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental. Para o ano de 2009 não há dados referentes a metas projetadas para o período, sendo que no ano de 2011 apenas duas escolas atingiram a meta do Ideb estipulado para sua instituição.

No ano de 2013 apenas uma escola do campo do município realizou a Prova Brasil e teve os dados do Ideb divulgados, por ser a única a atender os critérios para participação, sendo que, alcançou a meta projetada para aquele ano. Em 2015 observamos que apenas cinco escolas municipais apresentaram dados do Ideb e apenas uma não atingiu a meta projetada.

Na tabela a seguir observamos as metas projetadas para cada ano avaliado de acordo com os critérios do Ideb.

Tabela 2. Metas projetadas

Escola	2009	2011	2013	2015
E1		5.1	5.3	5.6
E2		5.2	5.5	5.7
E3			4.6	4.9
E4		5.1	5.3	5.6
E5			4.3	4.6
E6		4.7	5.0	5.3
E7		5.3	5.6	5.9

Fonte: Inep. (Org. Autora)

Os dados referentes ao ano de 2017 ainda não foram divulgados pelo Inep, nesse ano, além das escolas mencionadas foram selecionadas algumas outras escolas do campo por amostragem para projeção do índice. As tabelas mostram que das sete escolas apenas três participaram de todas as etapas do Ideb e que a maioria delas conseguiu alcançar a meta estabelecida para cada ano, exceto as escolas E1 e E7 no ano de 2011 e novamente a E7 no ano de 2015. Em relação à caracterização das escolas do campo, consideramos importante verificar a quantidade de alunos, o número de alunos e a distância em relação à sede. Esses dados são mencionados na tabela a seguir:

Tabela 3. Número total de alunos, turmas e distância da área urbana

Escola	Nº de alunos	Nº de turmas	Distância da área urbana em km
E1	94	1 pré e 5 seriadas	20 km
E2	61	1 pré e 5 seriadas	23 km
E3	83	1 pré e 5 seriadas	77 km
E4	171	2 pré e 7 seriadas	20 km
E5	85	1 pré e 5 seriadas	63 km
E6	204	2 pré e 8 seriadas	14 km
E7	166	1 pré, 5 seriadas e 1 SRM*	20 km

Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Prudentópolis – PR

* Sala de Recursos Multifuncional Tipo I.
Org. Autora

Em todas as escolas observamos a presença da organização das turmas no modelo de seriação, sendo encontradas turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e em uma escola uma Sala de Recursos Multifuncional Tipo I. Os dados referentes a números de alunos se referem ao ano letivo 2017.

Das sete escolas localizadas no campo podemos observar que três estão localizadas

a 20 km da sede e que duas estão a mais de 50 km. Isso demonstra por si só a importância de tais escolas para suas comunidades, pois o número de alunos é significativo e o trajeto até a sede leva de 30 a 90 min.

Em relação aos professores, obtivemos os seguintes dados referentes aos professores por escola:

Tabela 4. Número de professores, equipe escolar e formação dos professores

Escola	Nº de professores	Equipe escolar
E1	9	1 prof ^a responsável e 3 serviços gerais
E2	7	1 prof ^a responsável, 2 serviços gerais e 2 estagiárias
E3	7	1 prof ^a responsável, 2 serviços gerais
E4	14	1 diretora, 3 estagiárias e 2 serviços gerais
E5	8	1 prof ^a responsável, 2 estagiários e 2 serviços gerais
E6	14	1 diretora, 1 estagiária e 5 serviços gerais
E7	12	1 prof ^a responsável, 1 secretária e 4 serviços gerais

Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Prudentópolis – PR. (Org. Autora)

Das sete escolas duas contam com diretora e cinco ficam sob responsabilidade de um professor que, além de atuar em sala de aula, também é responsável pela organização geral da escola. Isso ocorre devido ao fato da eleição para diretor escolar ocorrer apenas em escolas com mais de 120 alunos matriculados.

Além da caracterização das escolas, foi realizado um levantamento a partir de questionário sobre a importância do Ideb para a prática dos professores. Visando facilitar o entendimento esses foram organizados em cinco quadros.

Quadro 1. Percepção dos professores quanto à importância do Ideb para a sua prática

Escola	Resposta
E1	“Sim para refletir o que se deve melhorar para construir o crescimento e a forma de trabalhar, mais dinâmico, lúdico, para que a criança assimile com mais facilidade. Através do Ideb o professor tem a oportunidade da reflexão sobre o trabalho, procurando sempre crescer, se atualizar e mudar sua postura em sala de aula, tentando assim, sanar falhas na aprendizagem”.

E2	“Contribui para que professores e diretores repensem o próprio trabalho. Dar nota muitas vezes está relacionado à punição, mas o grande objetivo das avaliações deve ser a melhoria do ensino/ aprendizagem”.
E3	“Sim. Para rever a prática, vendo os resultados vemos se os alunos estão bem”
E4	“Sim, pois através do Ideb podemos ter uma amostragem de como está o aprendizado e desenvolvimento do aluno”.

Fonte: Pesquisa de campo com professores da rede Municipal de Prudentópolis. (Org. Autora)

De forma geral, podemos observar que os professores apontaram a possibilidade de observação do desenvolvimento dos alunos e a reflexão sobre suas práticas, como os fatores de maior relevância para a obtenção do Ideb. No relato obtido na escola E2 observamos uma importante reflexão em relação ao caráter “punitivo” de avaliações e índices, como apontados no estudo de Bauer (2017), que existem políticas voltadas apenas a mensurar resultados que tendem a priorizar a lógica da eficiência. Assim, múltiplos fatores relacionados ao processo educativo passam a ser desconsiderados, interferindo e condicionado resultados.

Quadro 2. Percepção dos professores quanto à importância da Prova Brasil

Escola	Respostas
E1	“Em termos, entendo que no ano em que é realizada a Prova Brasil, esta atua como uma pressão onde o professor foca mais nos conteúdos que cairão na Prova Brasil, pois, sua preocupação é a elevação do Ideb. Se os alunos forem bem na prova o mérito é de todos, do contrário, a culpa é da professora do 5º ano. E ainda, não há um momento para realizar as discussões em grupo, na escola sobre a avaliação. Por outro lado, a Prova Brasil oferece subsídios para o professor trabalhar um formato diferente do habitual, o simulado, por exemplo, ajuda o aluno a se habituar com esse tipo de avaliação, o que auxilia e qualifica a atuação do professor, tornando possível uma intervenção pedagógica mais atuante e significativa”.
E2	“Muito pouco, pois avaliações padronizadas muitas vezes prejudicam escolas, alunos e professores. A medida que tratamos resultados de maneira igual, intensificamos mais as desigualdades sociais”.
E3	“Os professores não tem acesso a Prova Brasil, pois, é realizada por professores externos. Não sabe o que é cobrado dos alunos, não sabemos o conteúdo a ser trabalhado”.
E4	“ Sim. Porque podemos analisar se as práticas pedagógicas foram totalmente desenvolvidas no ensino/ aprendizagem e nos fazem refletir e melhorar algumas práticas”.

Fonte: Pesquisa de campo com prof. da rede Municipal de Prudentópolis. (Org. Autora)

Nesses relatos podemos observar que os professores apresentam diferentes visões sobre a Prova Brasil. A questão referente à padronização das provas e até mesmo relacionadas à sua aplicação são apontados como fatores a serem pensados, pois a padroniza-

ção não reflete a realidade escolar.

Os relatos dos professores estão de acordo com o exposto por Paludo, Souza e Beltrame (2015), ao analisarem as políticas de avaliação como externa as unidades de ensino tanto em sua realização como monitoramento, o que acaba por expressar diferentes entendimentos de como se alcançar a qualidade da educação, assim como não refletem a realidade de todas as escolas.

Quadro 3. Caracterização das orientações recebidas para a realização da Prova Brasil

Escola	Respostas
E1	“Sim, através de formação, porém, acho que as formações devem ser para os professores a partir do 1º ano focalizando entre outros a Prova Brasil, no 5º ano, para que os resultados sejam melhores, pois, é um processo contínuo onde a criança desenvolve habilidades desde a fase inicial na escola, assim, sendo estará mais preparada para realizar de maneira satisfatória a Prova Brasil”.
E2	“Não recebo”.
E3	“Não. Somente sou avisada da data da prova”.
E4	“Não”.

Fonte: Pesquisa de campo com professores da rede Municipal de Prudentópolis. (Org. Autora)

A maioria dos professores afirmou não receber orientações anteriores à realização da Prova Brasil, assim se percebe que não há uma formação específica ou debate anterior a fim de aprofundar o entendimento dos professores quanto à realização da política avaliativa. Uma vez que, a prova não é elaborada nem aplicada por professores da própria instituição de ensino, mas por agentes externos, torna-se essencial que os professores estejam a par dos objetivos e das necessidades da realização da prova para sua instituição. SOUZA (2012) descreve a importância de a prática educativa estar articulada ao planejamento, conteúdo e avaliação, por esses e outros fatores estarem ligados a todo o processo educativo. Nesse contexto, entendemos a importância de todas as ações realizadas no contexto escolar estarem de acordo com a prática educativa do professor e não descontextualizadas, assim, aplicação de um teste padronizado sem a participação do professor e sem esse que receba orientações adequadas sobre o processo tendem a não refletir a realidade daquele contexto educacional.

Quadro 4. Percepção dos professores quanto à compatibilidade dos conteúdos da Prova Brasil e os conteúdos da escola

Escola	Respostas
E1	“Nem sempre, porém, sabendo que a cada dois anos a escola passará pelo processo de avaliação, o currículo é adaptado ou reformulado de acordo com a Prova Brasil. E quando não é os professores articulam o currículo para se adequar e trabalhar de acordo com a matriz de referência as habilidades e descritores”.
E2	“Ele possui falhas, mas retrata algo. Nós da educação, profissionais responsáveis devemos estar sempre buscando alternativas para que o aluno aprenda. As provas não trazem nunca a totalidade do currículo”

E3	“Não sei, pois não temos acesso antecipado à prova aplicada aos alunos”.
E4	“Nem sempre é compatível, pois a escola é um ambiente de muita diversidade cultural e quando há um déficit de aprendizagem esses alunos são prejudicados”.

Fonte: Pesquisa de campo com prof. da rede Municipal de Prudentópolis. (Org. Autora)

Na percepção dos professores os conteúdos abordados na Prova Brasil e os trabalhos em sala de aula muitas vezes não são compatíveis, como já apontado por Paludo, Souza e Beltrame (2015) e Bauer (2017) não refletem a totalidade do contexto escolar. Fatores relacionados à diversidade cultural e dificuldades individuais dos alunos também são apontados como fatores não contemplados na avaliação padronizada.

Quadro 5. Ações apontadas pelos professores para promover a qualidade de ensino com objetivo de atingir os índices do Ideb

Escola	Respostas
E1	“Participação em formação continuada; Maior aproximação entre professor e aluno, a fim de, conhecer as necessidades de cada um; Buscar alternativas para garantir a eficácia do ensino; Estímulos aos questionamentos, induzindo o aluno a pensar e desenvolver novas ideias”.
E2	“Estimulo a aprendizagem com mais participação dos pais na vida escolar dos filhos; capacitação de professores; busca por melhorias na infraestrutura física da escola (espaços adequados, limpos e bons materiais”.
E3	“São feitos simulados tirados da internet, interpretação de textos com os alunos, de forma geral as atividades trabalhadas em sala de aula”.
E4	“Pesquisas constantes de conteúdos, avaliações diversificadas e simulados das provas dos anos anteriores”.

Fonte: Pesquisa de campo com prof. da rede Municipal de Prudentópolis. (Org. Autora)

Apesar de não receberem formações específicas para realização da Prova Brasil, a qual servirá de base para as estatísticas do Ideb, todos os professores participantes relataram realizar ações para promover a qualidade de ensino com objetivo de atingir os índices do Ideb. De forma geral, as principais ações relatadas se relacionam a estimular os alunos a realizar atividades e a pensar de forma parecida com as já apresentadas em provas anteriores e a busca por atividades diferenciadas que contribuam à prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida durante o Programa de Iniciação Científica na Unicentro teve como objetivo caracterizar as escolas públicas municipais do campo do município de Prudentópolis – PR, mediante aos dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e suas implicações para a prática pedagógica desenvolvidas nessas escolas. A partir da análise dos dados foi possível compreender que alguns elementos são apontados como fatores que dificultam a utilização de avaliações padronizadas, para a obtenção de índices de qualidade de ensino, como:

- a – Padronização das provas aplicadas;
- b – Falta de acesso à prova ou participação na sua elaboração;
- c – Diversidade cultural dos alunos;
- d – Falta de formação específica ou orientações anteriores à aplicação da prova;
- e – Inconsistências entre o currículo e os conteúdos da Prova Brasil;
- f – Necessidade de adaptações e preparo do aluno apenas no ano que será avaliado;
- g – Dificuldade em se adequar à prova padronizada aos múltiplos fatores envolvidos na prática educativa (culturais, sociais, individuais, familiares, etc.).

Diante desses relatos, podemos inferir que o Ideb, embora tenha objetivos estipulados pelo MEC, não vem contribuindo para melhorias no processo de ensino e aprendizagem, devido às questões já pontuadas pelos professores. A realização da pesquisa trouxe muitos questionamentos em relação à necessidade de novas alternativas de análise e acompanhamento dos índices de desenvolvimento da Educação Básica no município de Prudentópolis – PR.

A necessidade de maior participação dos professores em todas as questões relacionadas à prova desde sua elaboração, levando em conta a realidade de cada contexto escolar, até a necessidade de formações destinadas a esses fins são fatores que devem ser analisados. Apesar de se tratar de um estudo inicial exploratório espera-se que possa influenciar novas pesquisas sobre a temática, para que a Educação do Campo possa ser mais bem compreendida em suas especificidades, contribuindo para ações que verdadeiramente promovam avanços na prática educativa e para a qualidade de ensino nas escolas do campo.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A.G. **Práticas Pedagógicas no campo**: Um Estudo no município de Barra do Choça - Sudoeste da Bahia. (Monografia de Conclusão de Graduação) Vitória da Conquista: UESB, 2009.
- BAUER, A. Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da escola: possibilidades e desafios. In: Sordi, Varani e Mendes (Org.). **Qualidade (s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Minas Gerais: Navegando Editora, 2017, pg.69 – 83.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1. Brasília: 2002.
- _____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** – LDB de 20 de dezembro de 1996.
- _____, MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília – DF. Congresso Nacional 1998.
- BREITENBACH, F.V. **A Educação do Campo no Brasil**: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. Revista Espaço Acadêmico, nº121, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12304>. Acesso em: 04 de abril de 2017.
- SOUZA, M.A. **Escolas do campo no estado do Paraná**: Ideb, práticas pedagógicas e formação de professores. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: Acesso em: 04 de abril de 2017.
- SOUZA, M.A. **Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <http://>

www.cedes.unicamp.br . Acesso em: 12 de abril de 2017.

FERNANDES, M.A.; CARVALHO, A.L. **O Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) em escolas municipais de Juara-MT.** XXIII Simpósio de Educação e Pesquisa da Faculdade de Educação, v.1, n.1, Goiânia, 2009. Disponível em: https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/1.3.__14_.pdf. Acesso em: 02 de abril de 2017.

PALUDO, C.; DE SOUZA, M.A., BELTRAME, S.A.B. **Escolas do Campo na região Sul do Brasil: Primeiras aproximações a partir do Ideb.** *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 290-316, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/634/165>. Acesso em: 17 de abril de 2017.

SEGANFREDO, et al. **Fatores que interferem no Ideb das escolas do campo:** estudo das escolas com menor IDEB no estado do Paraná. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2013, Curitiba. Anais. Pg. 1170-1182.

OS ALUNOS DAS CLASSES ESPECIAIS E O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Ana Flávia Hansel¹

Lucimare Aparecida Ribeiro²

Sandra Machado Polon³

RESUMO

Este trabalho surgiu das discussões relacionadas ao processo educativo de alunos frequentadores do ensino comum e classes especiais, proposta na disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva, do primeiro curso de Pedagogia, Modalidade de Educação à Distância, em 2014. A necessidade de compartilhar os desafios e dificuldades encontrados no processo de inclusão educacional dos alunos com este perfil, nos levou a um aprofundamento teórico que ocorreu através de pesquisas bibliográficas, bem como a realização de uma observação participativa das autoras nas classes especiais, as quais nos permitiram estabelecer alguns apontamentos e reflexões. Dentre eles, destacamos a escassa relação da estrutura, em contraste com os possíveis resultados esperados pelas políticas educacionais. Além disso, relatamos as dificuldades encontradas pelos educadores em efetivar o processo inclusivo e, ao mesmo tempo, organizar o ensino de forma a promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social destas crianças. Nesse sentido, consideramos que o processo inclusivo ainda se mostra como complexo e desafiador no ambiente escolar.

Palavras-chave: Inclusão Educacional, Classe Especial, Classe Comum.

ABSTRACT

This work arose from discussions related to the educational process of students attending regular education and special classes, proposed in the discipline of Fundamentals of Inclusive Education, of the first year of Pedagogy, through Distance Education Modality course, in 2014. The need to share the challenges and The difficulties encountered in the process of educational inclusion of students with this profile led us to a theoretical deepening that occurred through bibliographic research, as well as the participatory observation of the authors in the special classes, which allowed us to establish some notes and reflections. Among them, we highlight the poor relationship of the structure in contrast to the possible outcomes expected by educational policies. In addition, we report the difficulties encountered by educators in effecting the inclusive process and, at the same time, organizing teaching in order to promote the cognitive, affective and social development of these children. In this sense, we consider that the inclusive process still proves to be complex and challenging in the school environment.

Keywords: Educational inclusion, Special Class, Common Class.

1 Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela UFPR. Professora do curso de Pedagogia da Unicentro. Atua e pesquisa na área da Educação Especial e Inclusiva. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interáreas da Educação Especial e Inclusiva.

2 Licenciada em Pedagogia pela Unicentro. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Interáreas da Educação Especial e Inclusiva. Participante do Pibid de 2014 a 2017. Atualmente participa do programa de Estágio Pedagógico Voluntário na disciplina de Fundamentos da Educação Especial do curso de Pedagogia da Unicentro.

3 Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela UTP. Professora do curso de Pedagogia na Unicentro. Coordenadora do curso de Pedagogia a distância - UAB/Unicentro. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão pauta-se no princípio fundamental de que todas as crianças possuem o direito de vivenciar aprendizagens significativas e de qualidade, em ambientes educativos comuns, sempre que possível. Nessa premissa, entendemos que cada criança possui características, especificidades, interesses e habilidades que lhes são próprias, os quais devem ser respeitados no decorrer da sua trajetória educacional.

No contexto brasileiro, o processo inclusivo de alunos da Educação Especial tem se efetivado aos poucos. Mais de duas décadas se passaram desde a aprovação da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), documento este que estabelece o processo inclusivo como ponto inicial da equidade de direitos, discutindo também sua concretização no ambiente escolar. Em parte, esse fato decorre das divergências conceituais das duas correntes que o fundamentam, contudo, em sua grande maioria o cerne da questão ainda se pauta nas dificuldades encontradas pelos educadores em proporcionar um ambiente acolhedor e inclusivo aos seus alunos.

A base do processo inclusivo se pauta em duas vertentes conceituais. A primeira corrente defende a inclusão total dos alunos no ensino comum, sendo auxiliados pelo atendimento educacional especializado (AEE), o qual deverá ocorrer em horário inverso ao da sua escolarização. Segundo essa perspectiva, todos os alunos deverão frequentar as escolas comuns, já que as escolas especiais e as classes especiais, como ambientes segregativos contribuem para que a inclusão não ocorra efetivamente.

A segunda corrente concebe o processo inclusivo como parte da Educação Especial Inclusiva, na qual os alunos têm o direito à educação de qualidade em ambientes escolares comuns, além do atendimento em espaços educacionais especializados (AEE). Entretanto, para essa perspectiva, os alunos que possuem maiores limitações poderão usufruir de escolas especiais e atendimentos especializados de acordo com suas demandas. Assim, as escolas especiais e as classes especiais são vistas como ambientes de auxílio à escolarização dos alunos, apesar da sua caracterização segregativa. (FERNANDES, 2013; SILVA, 2010).

Muitos dos educadores optam por uma dessas perspectivas conceituais, endossando assim grupos informais que procuram sustentar suas afirmações com base nos construtos teóricos aliados às suas vivências enquanto docente. Outros, porém, preferem não se posicionar, alegando não possuir conhecimento na área. Mas, independente das escolhas conceituais ou da sua abstenção, quando se trata de opinar sobre os desafios ou dificuldades na efetivação do processo inclusivo, os educadores possuem opiniões formadas de modo que sentenciam culpados ou inocentes em meio a esse processo.

Na maioria das vezes, a culpa recai sobre os seus participantes, os quais são divididos em dois blocos únicos e concisos. De um lado colocam os educadores, os alunos e a gestão escolar; e do outro o sistema educacional como um todo, separados por um abismo intransponível. Entretanto, culpabilizar apenas os educadores ou o sistema educacional sem atentar aos pormenores desse processo, não traria nenhuma elucidação aos debates e posições conceituais a esse respeito. Acreditamos que isso fomentaria ainda mais o sectarismo no meio educacional.

Pressupomos que as discussões acerca do processo inclusivo, as diferentes e divergentes opiniões encontradas, são necessárias e primordiais para a sua efetivação, pois

proporcionam a expansão de uma intensa e complexa rede de conhecimentos que surgem das relações geradas pelas trocas de saberes entre os seus participantes, defensores ou não da inclusão. Mantoan (2003) reitera que elas oportunizam novas visões conceituais, novas construções, novos aportes e novas desconstruções, as quais repercutirão no processo de ensino-aprendizagem, o qual engloba todo o processo educativo.

Laplane (2007) reitera que esse embate continua sendo de fundamental relevância para sustentar o discurso da inclusão no ambiente educacional e na concretização dos princípios do processo inclusivo. Contudo, Carvalho (2012) pontua que o ambiente escolar, longe de ser território neutro, reflete o ideário do contexto sócio-político no qual ele está inserido. As concepções e os paradigmas que confluem em sua estrutura são carregados de conceitos que demonstram os interesses dos sistemas que dão suporte às políticas públicas.

Assim, o processo educacional inclusivo, mais do que ser palco de embates conceituais e opiniões divergentes, não pode ser definido apenas como um movimento isolado. Ao contrário, é permeado de ideários e conceitualizações diversas, as quais refletem as relações de poder estabelecidas em seu âmago. Nem seus integrantes podem ser separados em dois blocos autônomos, já que todo processo que se firma como tal é conhecido exatamente pela interdependência que existe entre seus participantes.

Por conseguinte, os princípios que permeiam o processo inclusivo devem ser analisados segundo o contexto social e político, no qual ele vigora. Por exemplo, um dos valores estabelecidos no processo de inclusão garante a igualdade e a equidade de direitos a todo cidadão. Entretanto, ao nos depararmos com a realidade política, econômica e social hodierna nos questionamos, afinal, como podemos efetivar esse princípio se a grande maioria dos sujeitos, alvos da inclusão, convivem diariamente com as exclusões, principalmente na área educacional? Como proporcionar educação de qualidade e inclusiva em ambientes que não possuem estrutura física para alunos com deficiência? Como remover as barreiras da falta de formação para os educadores da rede básica de Educação, os quais em um grande percentual possuem apenas formação inicial e de serviço, sendo que muitos deles desconhecem as especificidades que os alunos inclusos trazem?

Nesse contexto, pretendemos refletir acerca dessa relação contraditória e as suas influências nas atitudes dos educadores que estão envolvidos no processo inclusivo de crianças da Educação Especial.

Faremos menção de um apanhado geral sobre a inclusão na conjuntura das políticas públicas voltadas aos alunos da Educação Especial no contexto brasileiro, no entanto, não nos deteremos nele. Em suma, pretendemos discorrer sobre os desafios do sistema educativo em proporcionar aos alunos da Educação Especial a sua inclusão, ainda que parcialmente, em turmas comuns.

No contexto nacional, o processo inclusivo surge, a priori, no final da década de oitenta, após a redemocratização brasileira. Nesse ínterim houve a intencionalização da quebra do paradigma assistencialista e terapêutico do século XIX para uma visão educativa de autonomia, calcada nas aprendizagens significativas e contextualizada das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2010).

Entretanto, as bases que sustentaram essas mudanças não ocorreram de forma linear, nem tampouco tiveram como palco apenas o território brasileiro. Ao longo dos sé-

culos a luta por direitos das pessoas com deficiências ganhou notoriedade. Porém, somente a partir da década de noventa do século XX, com o movimento internacional da 'Educação Para Todos', as políticas públicas voltadas à Educação Especial puderam se efetivar em contexto nacional.

O processo inclusivo influenciado pelas regras dos organismos internacionais, dentre eles o Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (Unesco), trouxe consigo as concepções de igualdade e equidade defendidas por eles.

Em especial, esse processo trouxe em seu bojo as discussões que intercalaram os acordos internacionais assinados na Declaração da Educação para Todos (1990), na Declaração de Salamanca (1994), na Convenção de Guatemala (1999) e na Conferência Mundial de Educação em Dakar (2000), e as incongruências que os permearam. (CARVALHO, 2010, 2012; FERNANDES, 2013; KASSAR, 2011; MANTOAN, 2003, 2013).

Vale lembrar, também, que nessa década a escola também passava por transformações conceituais. Os estudos sobre o fracasso escolar e a recente perspectiva de se investigar os contextos que englobam a escola de forma geral, possibilitaram que, como instituição, sua função social deixasse de se pautar apenas na transmissão dos saberes sistematizados para transformar-se em um ambiente de trocas de vivências e aprendizagens entre os alunos. (GADOTTI, 1993; PENIN, VIEIRA, 2002).

Além disso, a entrada no contexto escolar desse novo contingente de pessoas com culturas e demandas diferenciadas das que ocupavam anteriormente esse espaço compeliu o sistema educacional a criar estratégias de adaptações, tanto as que se referiam aos ambientes físicos do prédio onde se localizavam as escolas quanto na construção dos currículos propostos a elas.

Nessa perspectiva, Charlot (2013) reitera que o movimento de globalização, ampliado pós década de noventa, integrou os países capitalistas em uma interdependência comercial, econômica e política. Fator imprescindível para se criar, na visão de Penin e Vieira (2002), a dependência na busca por conhecimentos que presenciamos atualmente. Esse fator aliado aos estudos comparativos que avaliavam os resultados dos índices quantitativos no campo educacional, os organismos internacionais e quem os administram entram em cena e deliberam sobre os rumos da educação mundial.

Como resultado dessa movimentação no cenário internacional, o Brasil aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, na qual a Educação Especial passa a ser entendida como modalidade da educação escolar, devendo ser realizado preferencialmente no ensino comum (BRASIL, 2013). Contudo, somente a partir da aprovação da Política Nacional na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008) foi passível de se estabelecer os aspectos legais do processo inclusivo no contexto educacional brasileiro. Esse documento orientador delibera sobre:

o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às suas necessidades educacionais. (BRASIL, 2010, p.20).

Nesse sentido, a partir dessa legislação, a inclusão de alunos da Educação Especial na escola comum mostra-se como direito subjetivo a todo cidadão. Todavia, esse processo sempre foi permeado de dificuldades e desafios, não obstante as vertentes conceituais que o sustentam acabam por produzir empecilhos em sua efetivação, além de que as legislações trazem os passos para que esse processo se realize, mas não dá o sustentáculo para que ele se firme.

Assim, percebemos que, se por um lado a inclusão existe, por outro nem todos os alunos estão incluídos nas turmas regulares. Se por um lado há educadores que defendem a continuidade da segregação dos alunos da Educação Especial, afirmando que eles possuem maiores dificuldades de adaptação, por outro existem os que reiteram que o ambiente educacional das classes especiais apenas reproduz os paradigmas segregativos, não estimulando seus alunos.

Porém, independente das divisões opinativas, é certo que o processo inclusivo logo alcançará todos os alunos matriculados nas instituições educativas, abrangendo também os alunos egressos das classes especiais, causando com isso um choque de realidades. A fim de intermediar essa relação o processo de inclusão exige educadores que trabalhem na diversidade, e que possibilitem a organização dos ambientes escolares para atender as pluralidades dos seus alunos.

De acordo com Carvalho (2012), o ambiente educacional inclusivo não segrega, nem rotula seus alunos, mas trabalha de forma a acolhê-los independente das suas especificidades, enfatizando a importância da diversidade humana. No entanto, participar do ambiente educacional não garante o processo de inclusão. Estar matriculado ou cursando disciplinas inclusas com a classe comum não assegura ao aluno com deficiência aprendizagens de qualidade.

Sobre isso, Padilha (2007) pontua que:

Colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo, não significa que todas aprenderão o que realmente precisam aprender. Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento [...] (PADILHA, 2007, p. 96).

Contudo, o processo inclusivo também não deve segregar os alunos aos espaços educacionais destinados apenas aos alunos da Educação Especial. Porquanto isso reproduz uma falsa ideia de concebê-los como alguém que não faz parte do contexto escolar comum. Mantoan (2013, p.114) esclarece que “essa compreensão equivocada da escola inclusiva acaba instalando cada criança em um lugar arbitrariamente escolhido, acentua as desigualdades, justificando o distanciamento e o fracasso escolar, como problema do aluno, exclusivamente”.

Quando os alunos da Educação Especial são colocados em sala de aula sem uma estrutura que possa beneficiá-los, sem atentar para suas especificidades, isso torna a inclusão um embuste.

Essas reflexões levaram as autoras a realizar uma observação participativa em sala

de classe especial, com cinco alunos matriculados de uma escola municipal no interior do Paraná, os quais cursavam as disciplinas de Artes, Educação Física e Ciências juntamente com a turma do quarto ano do ensino comum, porém, as aulas eram desenvolvidas da mesma forma para todos os alunos.

Elas ocorriam sem adaptações de nenhuma ordem, as limitações dos alunos não eram consideradas, isso parecia fazer com que a suas aprendizagens se tornassem deficitárias, pois apenas dois alunos que compunham a pesquisa eram alfabetizados. As atividades pedagógicas, bem como todo o conteúdo escolar, eram repassados a eles levando em conta a sua faixa etária e não a sua fase de aprendizagem. De acordo ainda com Mantoan (2013), o ensino na perspectiva inclusiva deve partir de:

[...] uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, que conecta os conhecimentos e suas áreas e que se contrapõe a toda e qualquer visão transmissiva, unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. (MANTOAN, 2013, p.106).

Ou seja, por mais árdua que possa representar a tarefa de ensinar, é necessário aos educadores estabelecer relações de aprendizagem com seus alunos, conhecer as suas especificidades, a fim de contribuir em seu processo de ensino-aprendizagem.

Para Libâneo (2002, p. 08), esse processo “consiste de uma combinação adequada entre o papel de direção do professor e a atividade independente, autônoma e criativa do aluno”.

Ao conceber o aluno como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, o educador proporciona-lhe a identificação de sujeito ativo da sua aprendizagem.

Sobre isso, Mantoan (2013, p.106) assevera que “a maneira de ensinar, na perspectiva da inclusão, destaca-se pelo rompimento das fronteiras entre as disciplinas curriculares e a formação de redes de conhecimento e de significações”.

Carvalho (2010) sintetiza essa discussão ao defender que os professores e alunos devem realizar um esforço mútuo para que o ensino-aprendizagem ocorra em meio à diversidade.

Libâneo (2002) nos dá uma definição dos papéis que aluno e professor devem assumir no processo educativo, ele defende que:

O papel do professor, portanto é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos para o estudo, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida. (LIBÂNEO, 2002, p.08).

Quando esses papéis não são assimilados, a relação de troca de aprendizagens não ocorre, causando uma interrupção no processo educativo. Contudo, não podemos

conceber que os reveses existentes no processo educacional reverberem no processo inclusivo. Enfatizamos que o aluno não deve ser o receptáculo das consequências dessa instabilidade, pois ao não sentir-se parte do processo do ensino-aprendizagem acaba por afastar-se dele, dando origem a um círculo vicioso.

Ou seja, o aluno pseudoincluso na sala comum, excluído do processo da aprendizagem, prefere o ambiente das classes especiais, pois lá ele sente-se como único e não como diferente. Por outro lado, os educadores, sem conseguirem incluir esses alunos, não os excluem totalmente do processo educativo, criando subterfúgios para cair novamente no mesmo ciclo. Em contrapartida, os pais, temendo as relações e as consequências que possam surgir desse sistema, ficam divididos entre apoiar ou não a inclusão total dos seus filhos.

Apesar dos alunos integrantes da pesquisa construírem relações de interação com a turma, sendo que esta sempre ocorria de forma espontânea de ambos os lados, ao realizarem as atividades pedagógicas, ou ainda quando eram efetivados trabalhos em grupo, os cinco alunos observados se uniam em um grupo único, fato que na maioria das vezes não era questionado pela docente das disciplinas inclusas, já que todos teriam mais confiança em seus colegas de sala do que nos outros colegas de turma.

Carvalho (2012) reitera que as piores barreiras para a efetivação da inclusão são as chamadas barreiras invisíveis, as que são criadas pelos educadores, ocasionando a reprodução de estereótipos e falsas deduções, reafirmando o preconceito e a exclusão.

Ainda em Padilha (2007), a inclusão vai além de possuir alunos com deficiência em sala de aula, ela ratifica que:

Incluir é dar condições, pensar estas condições planejá-las e replanejá-las; [...]. Incluir não é só colocar crianças na sala de aula- que crianças? Que sala? Que aula?- É planejar com base nas necessidades locais; [...]. Incluir é também excluir- incluir crianças na escola é excluir formas incompatíveis de tê-las na escola [...]. (PADILHA, 2007, p.117).

Assim, vemos que incluir o aluno no sistema educativo não é tarefa simples e nem fácil, aliás, a complexidade do processo inclusivo, muitas vezes, assombra os educadores e a coordenação pedagógica. Nos diálogos que realizamos no ambiente escolar essa preocupação era notória entre os professores. As educadoras manifestavam insegurança em proporcionar um ambiente inclusivo aos seus alunos.

No entanto, cremos que a inclusão não é impossível de ser realizada, porém, demanda esforços, ações e mudanças de todos os envolvidos. Acreditamos que quando o educador e a coordenação pedagógica se unem nesse propósito, é possível que a inclusão se efetive.

Fórmulas ou métodos infalíveis são inexistentes até porque cada ambiente escolar possui sua cultura, suas especificidades, seu modelo organizacional. Mas é possível que ações que deram certo em situações semelhantes possam ser adaptadas ao contexto em que a escola está inserida. Pequenas mudanças podem ser realizadas na forma de conceber os materiais pedagógicos ou a didática da aula em si, abarcando assim todos os alunos.

Ao invés de adaptar atividades e materiais somente para os alunos inclusos, o educador pode transformar a aula em um momento prazeroso para todos, concebendo todos os sujeitos da turma como agentes do seu conhecimento, ensinando o mesmo conteúdo curricular a todos sem precisar focalizar a limitação de algum.

Carvalho (2012) assevera que:

[...] Flexibilizar ou adaptar o quê (conteúdo), o quando (temporalidade, sequenciação de assuntos), o como (metodologia didática) e os procedimentos adotados na avaliação, é da maior importância para que os aprendizes que apresentam dificuldades desfrutem de igualdade de oportunidades de apropriação do saber, do saber fazer e do saber ser e conviver. Com essas afirmativas estou me referindo a equidade. (CARVALHO, 2012, p.108).

Concebida dessa forma, a inclusão passa de um objeto inalcançável, tornando-se uma prática possível. É óbvio que essa concepção não desvincula a responsabilidade dos órgãos competentes em proporcionar aos sistemas educacionais condições para que esse processo se efetive, nem retira da coordenação pedagógica a incumbência de orquestrar essa ação.

Para Mantoan (2013, p.108) as escolas inclusas são aquelas que “exigem uma reorganização completa dos processos de ensino e uma concepção diferente de aprendizagem”.

Nossa visão não se resume a dicotomizar o sistema educativo entre culpados ou inocentes, ou educadores em heróis ou vítimas ao não conseguir efetivar o processo inclusivo, mas optamos por problematizar algumas das causas da inoperância da inclusão.

Charlot (2013) destaca que normalmente quando nos deparamos com situações envolvendo os atores da educação somos acostumados a classificá-los em grupos específicos e não focamos no problema ou na solução deste, apenas em estabelecer responsáveis.

Além disso, o processo de inclusão está se efetivando aos poucos. Essa lentidão, no entanto, está possibilitando que possamos desenraizar alguns conceitos consolidados no ambiente educacional, proporcionando novas questionalizações a esse respeito, está “[...] desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a dicotomização do ensino nas modalidades especial e regular, as especializações e os especialistas, o poder das avaliações e da visão clínica do ensino e da aprendizagem”. (MANTOAN, 2003, p. 29).

Dessa forma, concebemos que estudar e desenvolver pesquisas nessa área contribui para uma melhor compreensão das etapas do processo inclusivo, pois ao referendar os desafios, dificuldades, avanços e retrocessos que os atores do ambiente educacional desempenham nesse meio, nosso objetivo é o de auxiliar na construção de novos saberes, os quais farão com que a escola se desprenda do reprodutivismo tradicionalista do ensino e da manutenção do *status quo* em seu quadro pedagógico, que tanto prejudicam a prática reflexiva do educador e a assimilação dos saberes do educando.

Durante o ano letivo de 2015, acompanhamos por um período as dificuldades e conquistas cognitivas de cinco alunos inseridos em classe especial, os quais cursavam dis-

ciplinas inclusas com o quarto ano do ensino fundamental comum em uma escola pública municipal.

A princípio, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico a fim de sanar os questionamentos que surgiram nas discussões da disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva, ministrada em 2014 no curso de Pedagogia, modalidade a Distância.

Nesse sentido, desenvolvemos um estudo sobre as deficiências e suas fases históricas e conceituais, além de refazermos a trajetória histórica-política do processo inclusivo, elegendo como ponto principal os acordos internacionais realizados pós década de noventa e a redemocratização política nacional.

Concomitante a ela, efetuamos uma pesquisa de campo, observando os alunos no contexto da sala de aula de classe especial. E, por conseguinte, durante as aulas das disciplinas inclusas, a fim de entender como ocorria a interação dos alunos com a turma do ensino comum e como era a sua relação com a educadora responsável por essas disciplinas.

Durante a pesquisa de campo, utilizando para coleta de dados a observação participativa, registramos em diário de campo os momentos dos alunos, suas conquistas, frustrações, seus momentos de descoberta, suas expectativas, entre outros. E por fim, analisamos, qualitativamente, os dados coletados, a partir de autores que estudam a trajetória histórica das pessoas com deficiência e a sua relação com a Educação Especial e o processo inclusivo nesse contexto, nos quais nos fundamentamos para desenvolver esse artigo.

Ao longo do texto pontuamos as inúmeras dificuldades encontradas na efetivação do processo inclusivo de alunos da Educação Especial nas turmas do ensino comum. Trouxemos algumas reflexões acerca desse tema a partir da investigação realizada com os alunos da classe especial, inclusos em disciplinas curriculares com uma turma do quarto ano de uma escola municipal pública. Apesar dos desafios que os alunos enfrentaram durante aquele ano letivo, essa pesquisa nos possibilitou algumas reflexões.

A priori, constatamos que o processo inclusivo mostra-se como algo amplo e complexo. Assim, apesar do contexto escolar ser a última instância de todo esse aparato, as dificuldades e desafios da sua efetivação são consequência das incongruências da sua estrutura, das correntes teóricas que o fundamentam e das relações de poder que permearam o contexto político-econômico e social em que ele foi propalado.

Por outro lado, a escola, como ambiente profícuo das relações de troca de aprendizagens por seus agentes, e como campo de encontro de diversidade cultural e social, não deve abster-se da responsabilidade de preparar seus alunos, para uma formação crítica e politizada, aliando assim os saberes sistematizados ao longo do tempo às demandas trazidas por esse novo contingente de alunos que outrora eram excluídos do processo do ensino-aprendizagem.

Subsequente, percebemos que, apesar dos desafios que o processo inclusivo traz consigo, ele exige dos educadores que estes proporcionem aos seus alunos um ambiente acolhedor e inclusivo. Nesse sentido, eles são compelidos a valer-se de ferramentas e aparatos pedagógicos diferenciados para desenvolver da melhor forma possível as relações de ensino e aprendizagem em sua sala de aula.

Não que as metodologias adotadas por eles devam ser idênticas ou os recursos utilizados sejam iguais, pelo contrário, não cremos em fórmulas ou métodos perfeitos, nem em recursos pedagógicos mágicos, mas enfatizamos a importância de que o seu fazer pedagógico priorize as necessidades educativas dos alunos, ou seja, que as suas aulas possam despertar no aluno a curiosidade pelo aprender, e pelo socializar do apreendido.

Percebemos, também, que os embates que ocorrem no meio educacional sobre o processo inclusivo não são prejudiciais, igualmente, mostram-se proveitosos para incitar ao debate e incentivar que novos estudos se realizem, os quais demonstram que o ambiente escolar está galgando novos patamares conceituais. As velhas dicotomias enraizadas na cultura escolar vem sendo questionadas ao longo desse processo, oportunizando aos educadores repensarem o seu fazer pedagógico de acordo com essas novas concepções.

Além disso, as discussões sobre o processo inclusivo contribuem para que a sociedade e seus líderes reconsiderem as políticas públicas voltadas à pessoa com deficiência, as quais longe de se apresentar como exemplos ou padrões a ser seguido, avançam no sentido de auxiliá-los apenas em algumas das suas especificidades, aumentando assim as lacunas existentes em sua estrutura.

E, por fim, concluímos que o processo de inclusão é passível de ser efetivado no contexto educacional, mas não de forma utópica e sim com atitudes reais, considerando principalmente que, como processo, não é linear e nem é neutro em seus objetivos conceituais. É notório que o processo de inclusão não se estrutura, como outrora já mencionado, em pedaços fragmentados de um conjunto, mas que todos fazem parte de um mesmo sistema, o qual conflui em objetivos semelhantes, resultando na inclusão dos alunos no contexto educativo.

Todavia, sabemos que os seus integrantes desempenham funções distintas e diferentes. Nesse sentido, culpar as políticas públicas ou quem as coordena não ajudaria a efetivar a inclusão, nem tampouco adiantaria sentenciar os agentes da organização escolar como culpados. Ainda que as políticas públicas não deem o suporte necessário para que o processo inclusivo se firme no contexto escolar, não poderemos usá-lo como subterfúgio, nem ainda utilizar as dificuldades encontradas pelos educadores como justificativa pela sua não concretização.

Mas, ao analisarmos esse processo em seu âmago, entendemos que todos os seus participantes têm uma parcela de responsabilidade em sua efetivação. Não podemos talvez interferir o quanto gostaríamos no contexto macro desse processo, nas construções das suas bases, justificativas e objetivos, mas no contexto micro, podemos ser eficazes ao priorizar as especificidades dos alunos, contemplá-los na organização do planejamento curricular atentando para as suas reais demandas e limitações.

Assim, cremos que, ao demonstrar interesse em construir um ambiente incluso, a escola oportuniza aos seus alunos formas de aprender significativas que farão com que os sujeitos envolvidos nesse processo se tornem cidadãos conscientes e críticos, capazes de intervir na sociedade em que estão inseridos.

Porém, não retiramos a incumbência que as instâncias governamentais possuem de administrar as políticas educacionais voltadas à inclusão, nem a sua responsabilidade em proporcionar o suporte necessário ao sistema educativo nesse processo, mas com isso

queremos enfatizar que com atitudes simples, no contexto micro, podemos colaborar para que o processo inclusivo ocorra, fazendo com que ele transforme-se numa realidade cada vez mais próxima.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: COORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: jul/2016
- _____, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 8 ed. Brasília, 2013.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: ab/2016.
- _____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. SEESP. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jul/2016.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean. Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: Com os pingos nos "is". 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- _____. **Escola Inclusiva**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- FERNANDES, Sueli. **Fundamentos da educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2013. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/18110523/fundamentos-para-educacao-especial---ibpex_digital. Acesso em: maio/2016.
- GADOTTI, Moacir. **Organização do trabalho na escola**: alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista** [online], Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: maio/2016.
- LIBÃNEO, José Carlos. **Didática**: Velhos e novos temas. Edição do autor, 2002. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#>. Acesso em: ag/2016.
- MANTOAN, Maria Tereza Égler. **INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Editora Moderna, 2003. <http://educacaoinclusivaemfoco.com.br/livro-organizado-por-maria-teresa-egler-mantoan-esta-a-disposicao-para-livre-download/>. Acesso em: maio/2016.
- _____. **Para uma escola do século XXI**. São Paulo: Unicemp, 2013. Disponível em: <http://educacaoinclusivaemfoco.com.br/maria-teresa-mantoan-lanca-novo-livro-inclusao-escolar-o-que-e-por-que-como-fazer/>. Acesso em: maio/2016.
- PADILHA, Ana Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda e Diogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Org's). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In. VIEIRA, Sofia Lerche (org.) **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A Editora (Biblioteca ANPAE), 2002.

SILVA, Aline Maíra da. **Educação Especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.



DOSSIÊ

O USO DE FILMES COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE BIOLOGIA E CIÊNCIAS

Letícia de Matos da Silva¹
Carla Sant'Ana de Oliveira²

RESUMO

O presente estudo partiu do seguinte questionamento: o filme pode ser usado como recurso didático? Como os professores usam filmes no âmbito escolar? Como os alunos compreendem o uso desse recurso? Portanto, o objetivo foi compreender quais as possibilidades de uso de recursos cinematográficos em sala de aula e qual a contribuição que novas metodologias, como a verbo-visualidade, podem trazer para o espaço escolar. A metodologia empregada foi uma pesquisa-ação em um colégio da rede pública e um da rede privada. Inicialmente foi aplicada uma entrevista semiestruturada para os professores de biologia e ciências, para entender qual uso os professores fazem desse recurso. Em seguida foi realizada uma intervenção com a exibição de um filme, o qual foi editado a fim de se tornar mais didático. Posteriormente houve um trabalho com a verbo-visualidade, onde primeiramente foi realizada uma discussão oral, seguida da confecção dos protocolos verbo-visuais. Para análise dos dados optamos por uma abordagem qualitativa. Foi possível concluir que a utilização de filmes em sala de aula é viável, e que esse recurso é uma fonte importante de diversificação na metodologia utilizada pelo professor. O sucesso na utilização se deve ao planejamento do docente, e na execução de atividades pós-exibição das cenas.

Palavras-chave: Filmes; Recursos didáticos; Verbo-visualidade.

ABSTRACT

This study is based on some questions: Is it possible to use movies as didactic resource? How teachers use movies in school? How students understand this resource? So, the objective was to understand possibilities of use of cinematographic resources in classroom and, what is the contribution that new methodologies like the verb visual can bring to the school space. Methodology was action research in a public school and in a private school. First, Biology and Sciences teachers answered a semi structured interview to understand how they take advantage of this resource. After, students watched a movie which one was edited to be more didactic. Then, there was a debate among students and they expressed their taught as verb-visual records. Analysis of data was based on a qualitative approach. We consider movies in classrooms are viable and this resource is an important source to teachers change methodology. The success of movies in classroom is because it is a planned activity and there is a debate after it.

Keywords: Movies; Didactic resources; Verb-visual.

¹ Graduada em Ciências Biológicas Licenciatura Faculdade Guairacá (2015-2017), graduanda em Turismo Bacharelado Unicentro (2018-atual), atualmente trabalha na Secretaria Municipal de Turismo de Prudentópolis

² Doutoranda em Educação UFPR, mestre em Educação Unicentro, especialista em docência no Ensino Superior Faculdade Guairacá, bolsista Capes.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é compreender os efeitos do uso de recursos cinematográficos para o desenvolvimento da aprendizagem escolar e qual a contribuição que novas metodologias, como a verbo-visualidade, podem trazer para o espaço escolar. Tomaremos por base a análise crítica sobre o uso de filmes para entendermos quais as possibilidades de seu uso como ferramenta didática. Partimos da ótica de cultura de massa de Adorno (1995), um dos primeiros autores a designar o termo indústria cultural para descrever os fenômenos que vieram a transformar a arte em comércio. O termo indústria cultural faz referência a tudo aquilo que é produzido com o intuito de gerar lucro com base na cultura de massa, ou seja, aquilo que as grandes massas consomem como forma de entretenimento. Nisto, inclui-se tudo que é veiculado por grandes meios de comunicação, como o cinema, televisão, rádio e internet.

De acordo com Adorno (1995), a cultura de massa é um produto do mundo capitalista que visa o lucro que cria necessidades de consumo na população. Dessa forma, a indústria cultural viabiliza opções de entretenimento e, para maximizar os lucros, investe em pesquisas de campo sobre seu público-alvo, tendo como alicerce o fato de que, quanto mais se sabe sobre o quê e para quem se deseja produzir, mais fácil será obter o sucesso do produto.

Porém, como o objetivo principal da indústria cultural é obter lucro, os dados estatísticos obtidos não refletem necessariamente a qualidade daquilo que é produzido, mas sim um direcionamento para aquilo que o público gostaria de consumir, uma vez que a indústria produz para aqueles que a consomem. Isso reflete uma alienação das massas em relação aquilo que é consumido, onde a própria indústria cria necessidades e molda o indivíduo conforme suas necessidades. O senso crítico do consumidor tem se tornado cada vez menor, a capacidade de filtrar esse bombardeio de informações tem se tornado cada vez mais escassa, o que gera um círculo vicioso em que o indivíduo se torna incapaz de selecionar aquilo que consome ao consumi-lo mecanicamente (ADORNO, 1995).

Diante deste cenário, o professor se mostra como elemento principal na mediação entre o conhecimento científico e o senso comum existente na cultura de massa. O professor deve ter um roteiro previamente definido, estabelecer conexões entre o conteúdo trabalhado em sala de aula e aquilo que é abordado no filme que deseja utilizar e permitir que os alunos tenham a compreensão que este recurso é também uma maneira de aprender e não somente um passatempo.

A metodologia empregada foi pesquisa-ação em um colégio da rede pública e em uma rede privada em uma turma do 9º ano do ensino fundamental e em uma turma do 3º ano do ensino médio, respectivamente, em que foi realizada uma intervenção com o filme “Nas montanhas dos gorilas” com posterior discussão e aplicação de protocolos verbo-visuais a fim de verificar a efetividade do uso desse recurso. Para a análise de dados, optou-se por uma abordagem qualitativa a partir da revisão da literatura relacionada ao uso de filmes como recurso didático.

Após a coleta de dados, o trabalho foi dividido em três etapas. Primeiramente, foi analisado o uso de filmes como ferramenta didática a partir de uma análise bibliográfica procurando entender o que os pesquisadores falam a este respeito. A seguir, apresenta-se a metodologia da pesquisa. E, finalmente, foi realizada a análise dos dados coletados a

fim de compreender quais são as possibilidades de uso dos filmes como recurso didático e qual a efetividade desse instrumento no ensino.

METODOLOGIA

Para este estudo, foi realizada uma pesquisa-ação com observação sistemática do contexto educacional em uma escola da rede pública e uma escola privada, em uma turma do Ensino Médio e uma turma do Ensino Fundamental dos anos finais. “A observação sistemática também recebe várias designações: estruturada, planejada, controlada. Utiliza instrumentos para a coleta dos dados ou fenômenos observados. Realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 193).

A pesquisa foi realizada em um colégio da rede pública de ensino no município de Prudentópolis e em um colégio da rede privada no município de Guarapuava. Inicialmente, o colégio da rede pública de ensino na área central do município de Prudentópolis é um colégio considerado proporcionalmente grande para a região, e atende 1263 estudantes. O colégio atende moradores do centro, da periferia e da zona rural do município. De forma geral, os estudantes são de classe média baixa advindos de famílias da classe trabalhadora assalariada, ou seja, filhos de pequenos produtores rurais e profissionais autônomos. O estabelecimento possui boa estrutura física e boa manutenção.

Em seguida, o colégio da rede privada de ensino na área central do município de Guarapuava atende 207 estudantes, sendo 36 bolsistas. A classe social é bastante diversa e o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis é majoritariamente de graduados, sendo apenas uma parte de nível médio e fundamental. A infraestrutura física do colégio é ampla, conta com laboratórios para diversas disciplinas e aparelhos de multimídia que permitem a inserção da tecnologia no ensino. Ao todo, 102 estudantes participaram da pesquisa.

Primeiramente, foi observado o local de pesquisa em busca de compreender o contexto do uso de filmes pelos professores de biologia e ciências através de entrevistas semiestruturadas com um questionário de sondagem a fim de investigar se é corriqueiro o uso desse recurso em sala de aula. Fizeram parte do estudo seis professores.

Posteriormente, foi realizada uma intervenção com duração de duas horas/aula em ambos os colégios com a exibição do filme “Nas montanhas dos gorilas”. O filme foi editado a fim de se tornar mais didático e chamar a atenção dos estudantes para os conteúdos relacionados às disciplinas de biologia e ciências e também para o contexto da sociedade na atualidade. Os encaminhamentos após a exibição do filme foram uma discussão verbal e depois a elaboração de um protocolo verbo-visual que possibilitou compreender o que mudou após a intervenção.

○ enunciado composto de elementos verbais e visuais possui como peculiaridade a unidade entre diferentes possibilidades de se dizer, em situações nas quais o texto, para produzir sentido, precisa ser analisado de forma que se considere a enunciação em seu contexto amplo, na relação entre verbo e visualidade (GONÇALVES, 2014, p. 92).

Conforme Gonçalves (2014), a verbo-visualidade pode ser compreendida como uma união de vários elementos verbais e visuais que, atuando em conjunto, ampliam as possibilidades de compreensão de um fato ou objeto. O protocolo verbo visual nada mais

é que o registro elaborado a partir da união de escrita e imagens que leva em consideração os vários elementos formadores do saber. Dessa forma, foi explicado aos estudantes o conceito de verbo-visualidade e a forma que poderiam escolher para elaborar o protocolo verbo visual. Podendo ser em forma textual, desenhos, esquemas, tabelas, tópicos, palavras-chave, ou ainda com a união de vários elementos. Ou seja, a forma com que melhor consigam se expressar.

Para análise de dados, optamos por uma abordagem qualitativa, a partir da revisão bibliográfica de artigos científicos, teses e dissertações que discutam a didática no ensino de ciências biológicas e o uso de recursos audiovisuais em sala de aula. Foi utilizado Adorno para discutir o fato de que a produção dos filmes comerciais é direcionada à indústria cultural, não sendo inicialmente produzidos com intuito pedagógico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi realizada inicialmente aplicando-se um questionário de sondagem para os professores de ciências e biologia, a fim de investigar se é corriqueiro o uso de filmes em sala de aula.

Sete professores foram convidados a participar, mas apenas seis responderam o questionário. Dos seis professores que responderam o questionário, cinco possuíam formação em ciências biológicas licenciatura e um em ciências licenciatura e complementação em biologia. A média de tempo de profissão é de dois professores há mais de vinte anos, três entre dez e quinze anos e um há menos de cinco anos.

Com relação ao uso de recursos audiovisuais em sala de aula, quatro responderam que utilizam com frequência e dois fazem uso ocasionalmente. A respeito do uso de filmes comerciais em sala de aula, quatro disseram que já trabalharam e dois falaram que não fizeram uso desse recurso. Entre os filmes exibidos estão “Vida de inseto”, “Procurando Nemo”, “O líder da classe”, “Osmose Jones: Uma aventura radical no corpo humano” e “Epidemia”, filmes que falam sobre alimentação saudável e comerciais de refrigerantes. Um professor destacou que já utilizou vários trechos de filmes com conteúdo interessante para se discutir no âmbito escolar. Sobre os encaminhamentos ocorridos, após a exibição de filmes todos os educadores relataram fazer uma discussão verbal. Aqueles que trabalharam com a elaboração de um relatório escrito foram 25% e, 75% aplicaram um questionário a partir do filme. Com relação à identificação de diferenças na aprendizagem quando os filmes são utilizados, os professores responderam que identificam maior interação entre os alunos, que além de ser um entretenimento é uma forma de aproximar conteúdos com o cotidiano dos alunos. Os filmes complementam os conteúdos trabalhados, e também são uma fonte de influência na formação do educando.

Após a análise dos questionários, foi realizada a intervenção em ambos os colégios com a exibição do filme “Nas montanhas dos gorilas”.

Primeiramente, em um colégio da rede pública, em uma turma do nono ano do ensino fundamental, aqui denominada de turma 1, com a presença de 23 estudantes. Durante a exibição do filme, os estudantes se mostraram bastante interessados ao prestar atenção às cenas, principalmente naquelas que mostravam o comportamento dos gorilas em seu ambiente natural, especialmente quando ocorria interação entre filhotes e adultos. Foi perceptível a maior atenção em cenas onde o efeito sonoro se mostrava mais marcante,

como nas cenas de bombardeios e tiroteios ou quando o efeito sonoro de fundo se tornava mais acentuado. Foram poucos os momentos que houve conversas paralelas entre estudantes e não houve registros de uso de celular ou distração em outras atividades. Sobre isso, Duarte (2009) diz que:

No que diz respeito ao cinema, identificar-se com a situação que está sendo apresentada e reconhecer-se, de algum modo, nos personagens que a vivenciam é o que constitui o vínculo entre o espectador e a trama. Os cineastas costumam dizer que sem identificação não há filme, ou seja, nada daquilo funciona. Para que a história faça sentido e conquiste a atenção do espectador, até o final, é preciso que haja nela elementos nos quais o espectador possa reconhecer e/ou projetar seus sentimentos, medos, desejos, expectativas, valores e assim por diante (p.59).

Após a exibição do filme, as carteiras foram dispostas em círculo para realizar um debate oral para observar se os estudantes conseguiram estabelecer relação entre o filme e a disciplina de ciências e o momento atual na sociedade. As atitudes evidenciadas mostram que os estudantes têm dificuldade em falar em público, pois foram poucos que tomaram a palavra. Os principais comentários se referiram ao tema preservação da natureza x desenvolvimento econômico com questões referentes ao desmatamento, o descarte incorreto e a grande produção de lixo. Outra questão levantada pela turma foi em relação à caça de animais silvestres, com o relato de uma prisão de caçadores ocorrida na região, fato este que mostra que houve assimilação do conteúdo do filme com o cotidiano e a disciplina. Nesta óptica, Sousa e Serafim (2011) defendem que:

o espaço educativo escolar deveria ser constituído de ambientes de troca de saberes e construção de reflexões e práticas transformadoras. No entanto, os alunos, muitas vezes, não encontram um ambiente em que possam discutir suas ideias e participar do ato de aprender, mutuamente. Um dos problemas mais debatidos quando se fala em escola e os jovens de hoje é justamente o distanciamento que há entre a cultura escolar e a cultura da juventude.

Por isso, buscou-se facilitar a interação a partir do potencial de análise dos estudantes com o uso da verbo-visualidade.

Um fator interessante a considerar é que, mesmo que os protocolos em perspectiva verbo-visual tenham uma grande abertura para diferentes tipos de materialidade, todos os quarenta acabaram representando uma prática escolarizada. As representações foram feitas, em sua maioria, sobre folha A4, inteira ou dividida, sendo que o uso desse material foi surgindo espontaneamente, ora em forma de desenhos feitos à mão, ora feitos digitalmente, principalmente quando o recurso enunciativo mais utilizado era o da citação (GONÇALVES, 2013, p.114).

Depois, a intervenção foi realizada no terceiro ano do ensino médio do mesmo colégio, aqui denominada de turma 2 e estavam presentes 31 estudantes. De forma geral, foi a turma com maior indisciplina durante a exibição do filme. Poucos estudantes estavam de fato acompanhando as cenas, muitos estavam ao celular e formavam grupos de conversas paralelas. Algumas cenas foram pausadas para comentários de forma a direcionar a atenção dos estudantes para o conteúdo relacionado à biologia.

Durante o debate oral, os estudantes se mostraram bastante interessados. Um dos pontos mais tratados, a partir do trabalho do biólogo de campo mostrado no filme, foi a carreira profissional e as intenções dos estudantes em cursar o ensino superior tendo em vista a proximidade do fim do ensino médio e a necessidade de entrar no mercado de trabalho.

Outro tema tratado no filme que foi possível perceber assimilação foi o tráfico de animais silvestres, pois foram relatadas reportagens assistidas na televisão sobre apreensão de aves. Outro tópico que os estudantes também relataram e conseguiram estabelecer relação, a partir do filme, é a dificuldade de ambientalistas, pesquisadores e guardas ambientais exercerem seu trabalho e preservar os recursos naturais.

Em seguida, foi realizada intervenção em um colégio da rede privada de ensino na área central do município de Guarapuava.

Primeiramente, em uma turma do nono ano do ensino fundamental, aqui denominada de turma 3, que contava com a presença de 29 estudantes. Os estudantes demonstraram bastante interesse durante a exibição das cenas com comentários em diversos momentos. Principalmente em cenas nas quais os animais demonstraram afeto com os filhotes, bem como diversos comentários que expressaram envolvimento com os fatos do filme. Em alguns momentos, foram observados uso do celular por alguns estudantes.

Ao término do filme, alguns estudantes indagaram sobre momentos da história do filme, pois devido ao corte das cenas realizado com o intuito de otimizar o tempo e selecionar as partes mais didáticas, alguns momentos ficaram sem desfecho. Durante a discussão, os itens mais comentados se referiram ao trabalho do biólogo, à preservação dos recursos naturais e as diversas formas de vida, a extinção de espécies e a caça de animais silvestres.

Posteriormente, a intervenção foi realizada em uma turma, aqui denominada de turma 4, terceiro ano do ensino médio com a presença de 19 estudantes. Nesta turma, foi observada a maior diferença no nível de interesse dos estudantes, pois enquanto uma parte se demonstrava bastante interessada no filme, outra parte, em diversos momentos, fazia uso do celular e formava grupos de conversa paralela. No entanto, em cenas com grande apelo sonoro os estudantes voltavam a atenção ao filme, assim como observado nas outras turmas.

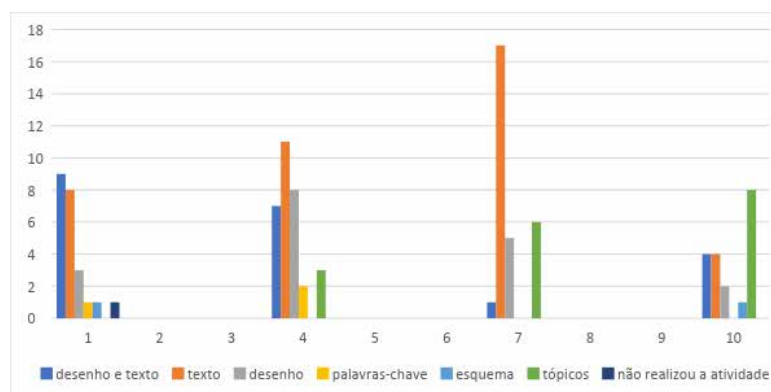
Durante a discussão foram destacados o trabalho do biólogo, a intenção dos estudantes em cursar o ensino superior e também a necessidade de profissionais dedicados à preservação da natureza e dos recursos naturais. Foram discutidos a caça e o tráfico de animais a partir de uma cena exibida no filme da venda de uma pata de gorila. Estes dados mostram que os estudantes conseguem estabelecer relação entre o filme e a disciplina de biologia. Segundo Moran (1995),

O vídeo é também escrita. Os textos, legendas, citações aparecem cada vez mais na tela, principalmente nas traduções (legendas de filmes) e nas entrevistas com estrangeiros. A escrita na tela hoje é fácil através do gerador de caracteres, que permite colocar na tela textos coloridos, de vários tamanhos e com rapidez, fixando ainda mais a significação atribuída à narrativa falada (p.2).

PROTOCOLOS VERBO-VISUAIS

A figura 1 demonstra quantitativamente os resultados obtidos com a elaboração dos protocolos verbo-visuais, nas turmas 1, 2, 3 e 4, respectivamente.

Figura 1. Protocolos verbo visuais



Fonte: autoria própria (2017).

A elaboração dos protocolos verbo-visuais, na turma 1, revelou maior facilidade de expressão a partir da união de texto e imagem sendo nove protocolos elaborados dessa forma. Oito protocolos foram executados em forma de texto, alguns mais elaborados e alguns com linguagem mais informal. As representações em forma de desenho foram três. Ainda houve registro de um protocolo em forma de esquema por um estudante com necessidades educacionais especiais, portador de esquizofrenia, um somente com palavras-chave e um estudante não realizou a atividade.

Já na turma 2, demonstrou-se maior facilidade na representação em forma de texto, num total de onze protocolos dessa natureza. Porém, em muitos se notou a dificuldade de escrita correta e coerente, com frequência de erros ortográficos e falta de conexão entre frases. Outra forma de representação bastante significativa foi em forma de desenho, com oito protocolos, seguida de sete com desenhos e texto, três em forma de tópicos, com breves frases, e dois com apenas palavras-chave.

Na turma 3, foi possível identificar que dos vinte e nove estudantes, dezessete se expressaram em forma textual, seis em tópicos, cinco em desenhos e apenas um com a união de desenho e texto.

Já na turma 4, a confecção se deu em maior quantidade pela descrição em tópicos, num total de oito protocolos. Em seguida, quatro em forma de texto, quatro em forma de desenho e texto, dois protocolos apenas com desenhos e um em forma de esquema de um estudante com altas habilidades/superdotação.

Tanto no ensino público quanto no ensino privado se verificou que a maioria dos estudantes preferiu se expressar em forma de texto. Em análise cuidadosa dos protocolos, há uma grande variação na qualidade da produção textual. Há poucos textos bem elaborados que sigam satisfatoriamente as normas de ortografia e gramática, acentuação, coerência e coesão. De forma geral, os textos produzidos atenderam ao objetivo proposto em estabelecer uma relação entre o filme apresentado e a disciplina de biologia/ciências. Cabe ressaltar que alguns estudantes elaboraram relatório contendo partes de filme.

Já entre os estudantes que escolheram o formato de desenho para simbolizar aquilo que foi assimilado, foi possível identificar a criatividade dos mesmos. A maioria se utilizou de desenhos da natureza, com árvores e animais, simbolizando a necessidade de preservação da fauna e flora. Houve também registros de desmatamento, poluição e de representação da produção e descarte incorreto do lixo. Por isso, compreende-se que “a educação ambiental é verdadeiramente transformadora se nos leva a construir valores e atitudes intimamente associadas às experiências cotidianas. (VARGAS, 2005, p.74).

Pode-se dizer que, em relação aos protocolos onde houve a junção entre texto e desenho, o texto complementou a ilustração. Os desenhos traziam partes do filme, como as montanhas e a base do acampamento na floresta, outras imagens traziam o planeta terra, casas e cenas de urbanização e desmatamento. As frases que acompanhavam os desenhos completavam a intenção daquilo que os estudantes pretendiam expressar como, por exemplo, frases de preservação da natureza e diminuição do lixo.

Assim, torna-se cada vez mais necessário que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem. Como a educação e a comunicação são indissociáveis, o professor pode utilizar-se de um aparato tecnológico na escola visando à transformação da informação em conhecimento. (SOUSA; SERAFIN, 2011, p.25).

Alguns estudantes optaram por exprimir suas ideias através de texto em forma de tópicos e houve uma grande variação na forma de ocorrência desse gênero. Enquanto alguns apenas traziam pontos abordados no filme, como a ideia central das cenas e da discussão oral, outros se mostraram bastante elaborados, expressando as opiniões dos estudantes e trazendo reflexões acerca dos problemas exibidos. Sabemos que “imagens também se lêem, o que implica aprendizagem, atenção e respeito à sua especificidade de linguagem, sem asfixiá-la em categorias logocêntricas extraídas do verbal-discursivo” (SANTAELLA, 2015, p.16).

A exploração do vídeo pelas escolas como ferramenta motivacional não é nova, no entanto, existe um mau uso desta produção imagética, na qual muitas vezes é esquecida sua dimensão estética. Ocorre certo reducionismo nesta rica linguagem, hoje extremamente enriquecida pelas funções multimídia. É evidente que significado apenas como ferramenta o vídeo, por si só não ensina (SOUSA; SERAFIN, 2013, p.29).

Durante toda a intervenção, obteve-se apenas dois protocolos produzidos em forma de esquema, sendo os realizados por estudantes com necessidades educacionais especiais, um estudante com altas habilidades/superdotação e o outro com esquizofrenia. Podemos perceber que todos os estudantes têm formas diferentes de assimilar o conteúdo e de se expressar e, entre os estudantes com necessidades educacionais especiais, esse fato se torna mais evidente. Os protocolos realizados por esses estudantes abrangiam palavras-chave e siglas ligadas por setas, ilustrando a ligação entre elas idealizada por esses estudantes. Conforme Moran (1995),

o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (p.2).

Obeve-se um pequeno número também de estudantes que utilizaram apenas palavras-chaves para relatar o que assimilaram da exibição do filme e a relação entre a disciplina de biologia e ciências, bem como um único estudante dentre os cento e dois envolvidos nessa pesquisa que não realizou a atividade proposta.

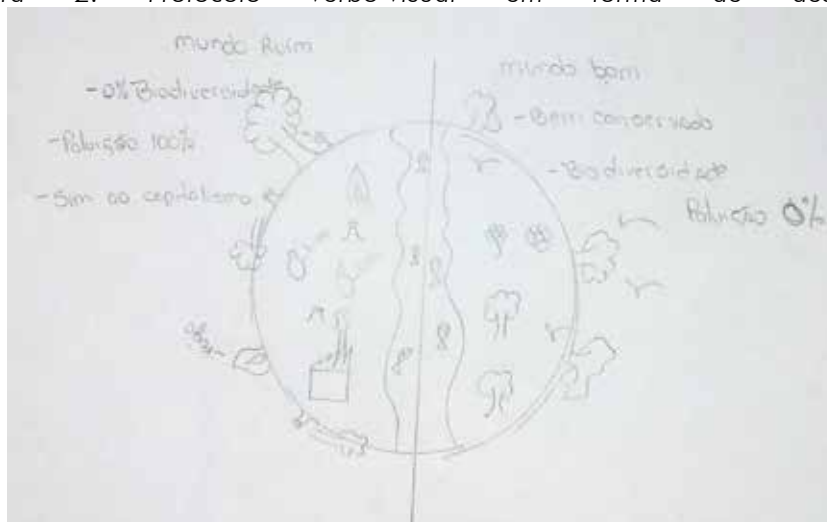
Ao realizar um comparativo entre os protocolos elaborados pelos estudantes do ensino público e privado, percebe-se que grande parte preferiu se expressar através de texto. Um número relativamente proporcional foi constatado nos protocolos apenas com desenhos. Já os resultados de desenho e texto foi significativamente maior no ensino público. Em contrapartida, no ensino privado o número de protocolos em forma de tópicos foi maior.

A elaboração de protocolos verbo-visuais é uma metodologia que leva em consideração a heterogeneidade no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o professor pode entender como ocorre a assimilação dos conteúdos em cada estudante.

[...] além da leitura e interpretação de textos, figuras, entre outros recursos didáticos, deve-se levar em conta também a importância da explanação crítica do professor, que deve ser auxiliada por recursos didático-tecnológicos criativos, utilizando imagens e símbolos que proporcionem uma interação construtivista do aluno que ao visualizar uma imagem, possa interligar as ideias, representando a construção associativa do conhecimento (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011, p. 265).

As figuras 2, 3 e 4 trazem alguns exemplos da atividade realizada. A figura 2 mostra um protocolo em forma de desenho e texto, que evidencia um dos temas exibidos no filme em relação ao desenvolvimento econômico e à preservação dos recursos naturais. Já na figura 3, o protocolo foi desenvolvido em forma de esquema com palavras-chave relacionando os temas abordados no filme com a atualidade. A figura 4 se refere a um protocolo em forma de tópicos, mostra o sucesso na assimilação dos fatos ocorridos no filme com o momento atual na sociedade. Oportuno mencionar a escrita bem desenvolvida do estudante que o produziu.

Figura 2. Protocolo verbo-visual em forma de desenho e texto

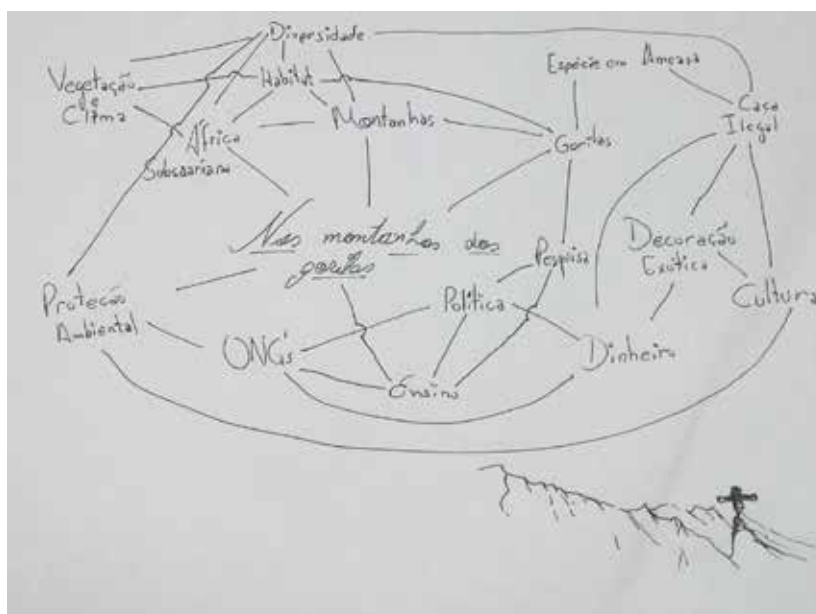


Fonte: participante da pesquisa (2017)

Percebe-se que o desenho que se assemelha a um infográfico demonstra dois momentos, uma composição natural preservada e um ambiente com intervenção humana, corroborando com a percepção de Souza, Moita e Carvalho (2011, p.83), que defendem que o mundo precisa ser percebido de forma qualitativa e significativamente.

De acordo com Souza (2011), é fundamental perceber que toda produção gráfica é um trabalho do inconsciente, uma composição que traz a vantagem de permitir que o observador, o professor, possa entender a construção da criança em relação aos resultados de suas produções, o que demonstra o processo de construção do conhecimento na imagem gráfica.

Figura 3. Protocolo verbo visual em forma de esquema



Fonte: participante da pesquisa (2017)

O segundo desenho evidencia um esquema conhecido como mapa conceitual, auxilia o estudante a selecionar, classificar e articular informações aos conhecimentos preexistentes, o que demonstra a capacidade de internalização dos conteúdos conforme defendem Vestena e Oliveira (2016).

No mapa, o estudante demonstra relações importantes como as questões políticas que muitas vezes não são suficientes para a proteção ambiental. Nisto, o estudante aponta para a importância da educação ambiental. Este estudante optou por realizar texto em tópicos, no qual apresenta questões muito relevantes como o subdesenvolvimento, as políticas de preservação ambiental e os fatores culturais e sua relação com a caça.

Este entendimento amplo do conceito de caça abarca diferentes categorias de uso de fauna silvestre (caça amadora, esportiva, para animais de estimação, para subsistência e para controle) e técnicas praticadas por pessoas com variadas motivações, desde a diversificação da dieta e segurança alimentar até motivações culturais e simbólicas. Para a maioria das populações rurais a prática da caça é parte integrante do cotidiano e representa um dos mais valorizados recursos naturais (CONSTANTINO *et al.*, 2017, p. 2).

Observa-se que as relações ambientais são muito complexas de serem solucionadas, de acordo com os estudantes, já que envolvem muitas relações sociais, culturais e políticas. Implicam em conservação do meio ambiente, sustentabilidade, proteção de territórios indígenas e quilombolas como defende Constantino et al (2017, p.3).

A presente pesquisa mostra, portanto, a relevância da educação ambiental e como diferentes recursos didáticos como filmes e o uso da verbo-visualidade podem auxiliar positivamente na aprendizagem durante as aulas de ciências biológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender as possibilidades de uso de recursos cinematográficos para o desenvolvimento da aprendizagem, investigar a forma como os professores utilizam esse recurso e se há efetividade para o aprendizado. Foi possível verificar que a utilização de filmes comerciais como um recurso pedagógico é viável.

O sucesso no uso de filmes de ficção em sala de aula depende em grande parte do planejamento do professor, conforme defendem Siqueira e Cerigatto (2012). Não basta apenas escolher um filme, a elaboração de um roteiro prévio é de fundamental importância. A exibição das cenas deve estar associada ao conteúdo trabalhado em sala de aula. O encaminhamento após a reprodução das cenas é o que demonstrará aquilo que os estudantes assimilaram ou não deste recurso.

Neste trabalho, foi possível constatar que a utilização de protocolos verbo-visuais é um método de avaliação eficaz no processo de ensino-aprendizagem, pois respeita a heterogeneidade e a individualidade na assimilação do conhecimento. Sugere-se, então, que o uso de recursos cinematográficos passe a ser mais explorado em âmbito escolar, especialmente a aplicação de protocolos verbo-visuais como método avaliativo, visto que possui caráter qualitativo da verificação do conhecimento. Trata-se de uma metodologia inclusiva e inovadora que pode ser amplamente explorada no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W, HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

CONSTANTINO, P.A.L.; RAMOS, R.; PAULA, A.C.; CARVALHO JR., E. Caça: subsídios para gestão de Unidades de Conservação e manejo de espécies. In: **BioBrasil** – Biodiversidade Brasileira – Revista Eletrônica. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/chamada_para_trabalhos__ca%C3%A7a_-_subsidi%C3%A3o_de_unidades_de_conserva%C3%A7%C3%A3o_e_manejo_de_especies_-_11-01-2017_1.pdf>. Acesso em: 16 Set 2017.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GONÇALVES, J. C. Protocolos teatrais verbo-visuais: produção de sentidos para a prática teatral universitária. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2): 106-123, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/07.pdf>> Acesso em: 20 maio 2017.

GONÇALVES, J. C. Verbo-visualidades e teatralidades em diálogo: produção de sentidos para o conhecimento em arte e a partir da arte. In: **Revista Lusófona de Educação**, 28, 2014. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4921>>. Acesso em: 20 maio 2017.

MARCONI, M. A.: LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, J. O Vídeo na Sala de Aula. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios_pessoais/vidsal.pdf>. Acesso em: 16 Set. 2017.

NAS MONTANHAS DOS GORILAS. Direção: Michael Apted. Estados Unidos: Warner Home Video, 1989. Filme (129 min), sonoro, dublado, color., 16 mm.

SANTAELLA, Lucia. Uma imagem é uma imagem, é uma imagem, é uma imagem... In: **Triade: comunicação, cultura e mídia**. Sorocaba, SP, v. 3, n. 5, p. 10-19. , jun. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/seven/Downloads/2258-1-4323-1-10-20150701.pdf>. Acesso em 16 Set. 2017.

SIQUEIRA, A. B. de; CERIGATTO, M. P. Mídia-educação no Ensino Médio: por que e como fazer. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 235-254, abr./jun. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/seven/Downloads/16905-102231-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

SILVA, C.A.S.; SANTOS, J. K. R. Utilização de mapas conceituais para o ensino de ciências: concepções de estudantes sobre a microbiologia da água. In: **Revista SBENBIO**, n. 7, 2014. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0304-1.pdf>>. Acesso em: 16 Set 2017.

SOUSA, R. P. de; MOITA, f. da M. C.; CARVALHO, A.B.G. **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SOUSA, R. P. de; SERAFIN, M.L. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar In: SOUSA, R. P. de; MOITA, f. da M. C.; CARVALHO, A.B.G. (Organizadores). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SOUZA, Audrey Setton Lopes de. O desenho como instrumento diagnóstico: reflexões a partir da psicanálise. **Bol. psicol**, São Paulo , v. 61, n. 135, p. 207-215, jul. 2011 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432011000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 set. 2017.

VARGAS, L. A. Educação ambiental : a base para uma ação político/transformadora na sociedade. In: **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient**. ISSN 1517-1256, Volume 15, julho a dezembro de 2005. Disponível em: <<http://files.pet-quimica.webnode.com/200000102-bb68abc5fe/EDUCA%C3%87%C3%83O%20AMBIENTAL%20A%20BASE%20PARA%20UMA%20A%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em 16 Set. 2017

VESTENA, Carla Luciane Blum ; OLIVEIRA, C. S. **A Educação ambiental na perspectiva da epistemologia genética**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. v. 1. 88p .

LA UTILIZACIÓN DEL FACEBOOK COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA PORTUGUESA

Luciane Ribeiro¹

Rubén Hernández Ruiz²

Jessica Badillo Guzmán³

RESUMEN

El uso de las redes sociales, en específico Facebook, ha proliferado en los últimos años, principalmente como recurso para el aprendizaje. En la educación superior se aplica para socializar información, compartir recursos audiovisuales, posibilitar la generación de grupos y comunicarse de forma síncrona y asíncrona. En la era digital, en la que el conocimiento se produce y se distribuye en buena medida en la red, Facebook representa un espacio de aprendizaje útil, funcional y viable para profesores y estudiantes; particularmente en el aprendizaje de idiomas. En este marco, este artículo presenta una propuesta pedagógica que integró el uso del Facebook como elemento tecnológico para la gestión del aprendizaje de la lengua portuguesa. Tuvo su origen en un proyecto que se desarrolló en la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana en la Región de Poza Rica-Tuxpan, Veracruz, México, cuyo objetivo fue desarrollar habilidades comunicativas en el idioma portugués entre profesores y estudiantes de posgrado, desde una metodología de investigación acción. Para la realización del proyecto e intercambio de recursos se creó un grupo cerrado en Facebook como elemento tecnológico esencial para favorecer el aprendizaje colaborativo.

Palabras clave: Aprendizaje Colaborativo, Facebook, Gestión del Aprendizaje, Lengua Portuguesa

RESUMO

O uso de redes sociais, especificamente o Facebook, proliferou nos últimos anos, principalmente como recurso de aprendizagem. No ensino superior, é aplicado para socializar informações, compartilhar recursos audiovisuais, possibilitar a criação de grupos e se comunicar de forma síncrona e assíncrona. Na era digital, na qual o conhecimento é produzido e distribuído amplamente na Internet, o Facebook representa um espaço de aprendizagem útil, funcional e viável para professores e alunos; particularmente na aprendizagem de idiomas. Nesse contexto, este artigo apresenta uma proposta pedagógica que integra o uso do Facebook como elemento tecnológico para a gestão da aprendizagem da língua portuguesa. Ele teve origem em um projeto desenvolvido no Mestrado em Gestão da Aprendizagem da Universidade Veracruzana, na região de Poza Rica-Tuxpan, Veracruz, México, cujo objetivo era desenvolver habilidades de comunicação na língua portuguesa entre professores e alunos de pós-graduação, a partir de uma metodologia de pesquisa-ação. Para a realização do projeto e intercambio de recursos foi criado um grupo fechado no Facebook como um elemento tecnológico essencial para promover a aprendizagem colaborativa.

Palavras-chave: Aprendizagem Colaborativa, Facebook, Gestão da Aprendizagem, Língua Portuguesa.

1 Lic. Luciane Ribeiro, estudiante de la Maestría en Gestión del Aprendizaje, Universidad Veracruzana, México. lunerib@gmail.com

2 Doctor en Educación. Universidad Veracruzana, México – rubhernandez@uv.mx

3 Mtra. Jessica Badillo Guzmán docente en la Facultad de Pedagogía Xalapa y en la Maestría en Gestión del Aprendizaje, Universidad Veracruzana, Poza Rica, Hgo Veracruz México - jbadillo@uv.mx

INTRODUCCIÓN

Actualmente las demandas de la educación exigen el desarrollo de nuevas competencias y destrezas de los estudiantes, habilidades que les permitan desarrollarse en una sociedad del conocimiento, globalizada y además pluricultural donde el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información, Aprendizaje y Comunicación (TIC-TAC) les permita estar a la vanguardia de los nuevos procesos de enseñanza aprendizaje.

La educación en México está experimentando cambios, las universidades están utilizando el Internet y las plataformas de administración de cursos en línea como elementos indispensables para la realización de actividades de aprendizaje; usando espacios de almacenamiento masivo, e-portafolios y las redes sociales.

En ese sentido, la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, la cual forma parte del PNPC (programa reconocido en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CoNaCyT), promueve entre los estudiantes propuestas pedagógicas innovadoras que contemplen las necesidades y áreas de oportunidad de los diferentes niveles educativos en diversos espacios comunitarios.

Se presenta en este documento un proyecto basado en la metodología de investigación acción, se realizó un diagnóstico, la planeación, implementación, evaluación y socialización de una propuesta de gestión del aprendizaje enfocada al aprendizaje del portugués como lengua extranjera y a la apropiación de la cultura brasileña. El proceso se desarrolló en ambientes virtuales, teniendo como base un grupo privado de Facebook.

REDES SOCIALES COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

La educación está cambiando y renovándose. La presencia, cada vez mayor, de medios tecnológicos en los centros educativos, la evolución imparable del Internet y las nuevas competencias profesionales integrales, plantean nuevos retos y posibilidades a la comunidad educativa. El uso de tecnologías para obtener información, aprender y comunicarse ha cobrado relevancia, cada vez más los estudiantes recurren al diseño de propuestas línea, de recursos digitales o de redes sociales. Incluso para la realización de proyectos considerando la evaluación de los estilos de aprendizaje, las condiciones y actitudes ante el estudio, las habilidades digitales y los conocimientos previos de los participantes en relación con los aprendizajes a promoverse.

Tres de los efectos más evidentes de esos procesos, son el uso mismo de las tecnologías de la información, aprendizaje y comunicación, el uso de redes sociales y la necesidad de aprender lenguas extranjeras, pues posibilitan el acceso a espacios de intercambio de saberes tanto presenciales como virtuales. El aprendizaje de un idioma distinto al nativo se considera hoy fundamental y abre un abanico de oportunidades para las personas tanto en las carreras profesionales como académicas; para darles forma, la Internet y las redes sociales se han convertido en recursos importantes.

Particularmente en México, el uso de la red social Facebook ha tomado fuerza en el aprendizaje de lenguas, tanto originarias como extranjeras. Según Pérez (2015, 401), "su implementación favorece el aprendizaje colaborativo e informal y la generación de conocimiento compartido".

Resulta cada vez más común encontrar en Facebook desde grupos, Fan pages y perfiles institucionales, en los que esta red se emplea como espacio de educación informal, como recurso complementario a procesos formativos escolarizados, o como plataforma de

aprendizaje para flipped learning o blended learning.

García (2008, p.50) señala que “ante el nuevo panorama social en el que estamos inmersos por la revolución digital de la Web, cambian las estrategias de enseñanza y, en consecuencia, también los roles de profesor y alumnos”. Este cambio en las estrategias de enseñanza ha dado lugar al uso de las TICs y de herramientas digitales como videos y redes sociales, recursos que forman parte de la Web 2.0 y que cada vez más ganan presencia en educación.

Según Cobo y Romaní (2007, p.13) citado en García (2008, p.53) “las redes sociales describen todas aquellas herramientas diseñadas para la creación de espacios que promuevan o faciliten la conformación de comunidades e instancias de intercambio social”. En México, la red social más socorrida por los usuarios es Facebook, creada en 2004 por Zuckerberg (González, 2010; Caritá, 2011) la cual se define como “una herramienta social que te conecta con personas a tu alrededor”; es considerada el mayor website de relacionamiento gratuito. Así, esta red social es un conjunto formado por varias personas conectadas con diversos tipos de relaciones, sean ellas por parentesco, amistad, trabajo, intercambios académicos o comerciales.

Por otro lado, Hymes (1984) indica que la adquisición de la competencia comunicativa está medida por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, además de la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. “La condición humana no se pierde o fragmenta en la virtualidad, se autoorganiza y autoproduce a través del autoconocimiento y autoafirmación, en constante interacción y expresión del ser con él mismo y con el otro.” (Hernández, 2007)

En ese sentido vemos la viabilidad del uso de esta red digital para la educación y principalmente en la enseñanza de una lengua adicional, debido al gran aporte de recursos y herramientas disponibles, que pueden ser utilizadas como medio pedagógico. Entre las ventajas competitivas de Facebook, García (2008) señala las siguientes:

- Enviar mensajes privados
- Postear públicamente en el muro del propio usuario o en el de un amigo, a través de un sistema de comunicación asíncrona.
- Chatear (comunicación sincrónica)
- Crear una página referida a una URL externa, con posibilidad de escribir comentarios, organizar eventos, tener seguidores de la página.
- Creación de grupos de trabajo
- Participar en comunidades de fans (p.55)

Se observa entonces, que el uso de la red social puede tener un impacto benéfico en el desarrollo de la autonomía y en el aprendizaje de una lengua extranjera, pues las herramientas y aplicaciones (que continuamente son actualizadas y ampliadas) disponibles desde Facebook podrían ser de utilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje y favorecer la comunicación e intercambio entre los participantes. Una de tantas y que merece destacarse son los grupos, estos son espacios destinados a los usuarios que quieren intercambiar información de su interés, pueden ser abiertos o cerrados. Macedo (2011) argumenta que los grupos cerrados son para un número de personas y solo los integrantes del grupo pueden visualizar las publicaciones.

Lévy (1999) destaca el impacto de las redes sociales y la forma en que las personas se relacionan y pueden ser vincularse para la construcción del conocimiento en tiempo real.

Visto que, “Hoy los nuevos ambientes de aprendizaje, los recursos o herramientas que se encuentran disponibles en la internet y en particular las redes sociales, están revolucionando los procesos educativos y hasta cierto modo se podrían considerar como elementos muy útiles en el afán de transformar la manera de enseñar y aprender en este contexto cambiante” (Zuñe y Rosas, 2016, p.25).

Por todo lo anterior, a partir de los datos obtenidos de un diagnóstico de necesidades, se consideró el diseño de una propuesta pedagógica para la gestión del aprendizaje del portugués con la utilización de un grupo cerrado en Facebook, como una manera de contar con un espacio de contacto e intercambio rápido y eficiente entre los participantes en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Para el desarrollo del proyecto se realizó un diagnóstico con estudiantes y profesores de posgrado de la Universidad Veracruzana en Poza Rica, con una serie de preguntas como cuáles son sus lenguas maternas, sobre el uso de las redes sociales y si conocían algo sobre la cultura, costumbres y curiosidades de la lengua portuguesa. Respecto al acceso a las redes sociales, si tenían o podían abrir una cuenta en Facebook, con qué frecuencia la utilizaban o utilizarían y si estaban dispuestos a interactuar con los integrantes de un grupo cerrado para aprender un idioma extranjero, especialmente el portugués de Brasil.

De allí se derivó que como plataforma tecnológica para el proyecto se utilizara un grupo cerrado en Facebook como medio de información y comunicación.

También se realizó un diagnóstico que permitió identificar al aprendizaje del portugués como área prioritaria de atención ya que representó una oportunidad sobresaliente para que la comunidad del posgrado se acerque a uno de los idiomas más importantes de nuestra época y se favorezcan procesos de intercambio académico, movilidad y publicaciones en portugués.

Como estrategia para la gestión del aprendizaje del portugués, y como parte del proceso de inmersión a la cultura brasileña, la propuesta se fundamentó en la metodología investigación-acción y como teoría pedagógica el constructivismo, particularmente en el socio cultural, que sostiene que el aprendizaje se produce en la interacción entre los estudiantes y el profesor. El docente asume el papel de facilitador y mediador en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje.

Además, se seleccionó el método de proyectos, que implica partir de los intereses de los participantes en el grupo, para lograr aprendizajes efectivos en relación con los objetivos planteados.

En este marco, se esperaba favorecer una interacción en la que todos aprendieran y desarrollaran su calidad humana al mismo tiempo que fortalecían sus competencias comunicativas.

A través de Facebook se dispondrían recursos digitales como videos, imágenes, canciones, coordinar círculos de diálogos donde los interlocutores pudieran expresarse, intercambiar ideas y materiales, así como organizarse para la realización de los proyectos de aprendizaje como si estuviesen juntos de manera presencial.

Para complementar la formación se direccionó el acceso a grupos de estudiosos de la lengua portuguesa como: Brasil Brasileiro, Portugués Brasileño como lengua extranjera, ¡Portunhol não! Português! A língua portuguesa no mundo, ¿Cómo se dice em português?

Dicas rápidas da Língua portuguesa, entre otros. Para reforzar la gramática y presentar la cultura brasileña, otra opción fue compartir sitios en la web y redes sociales con textos y acervos de libros para descargarlos en la computadora o dispositivo móvil, pues la mayoría de los participantes consultaría regularmente su Facebook a través del teléfono celular.

La propuesta consistió entonces de la impartición de un curso-taller presencial con apoyos digitales en un grupo privado de Facebook. Se llevó a cabo de agosto a noviembre de 2018 con estudiantes y profesores de la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana.

Se desarrolló en seis fases:

1- Fase de diagnóstico e invitación. Agosto de 2018, para estudiantes y profesores de generaciones anteriores y para la que se incorporaba en esas fechas.

2- Fase de ajustes en la planeación y diseño de la evaluación, tomando en cuenta las particularidades del grupo de participantes.

3- Fase de sensibilización, en la que se abordó la importancia de la inmersión cultural a Brasil y al idioma portugués, así como para plantear lo que se requeriría para que la estrategia de aprendizaje se desarrollara de manera adecuada.

4- Fase de implementación, en la que se realizarían las actividades presenciales y en el grupo de Facebook, haciendo uso de recursos variados y de actitudes como la colaboración y el respeto, y de habilidades como la interacción en ambientes virtuales, manejo de recursos digitales y elaboración de materiales digitales y otros formatos innovadores.

5- Fase de evaluación de resultados, para valorar los alcances de la propuesta.

6- Fase de socialización de resultados, para conocimiento de los participantes, autoridades y con miras a desarrollar experiencias similares en el futuro.

RESULTADOS

Se demostró que las ventajas de trabajar con Facebook, como son el fácil acceso y el uso de grupos privados, fueron útiles en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa y la difusión de la cultura brasileña. Facebook ayudó a aproximar los contenidos a las experiencias de vida y aprendizaje tanto en el salón de clase como fuera.

Esa unión entre el local de estudio, la computadora o el dispositivo móvil, el Facebook como plataforma, los materiales, las actividades de aprendizaje y la interacción con los compañeros y el docente constituyeron posibilidades amplias para el conocimiento y el aprendizaje. Contrario a lo que regularmente se observa en educación, en donde los recursos digitales o el trabajo en línea se valoran como negativos, como distractores o pérdida de tiempo y del control del desarrollo, en este curso-taller el trabajo virtual colaborativo a través de Facebook representó un recurso innovador y accesible; fue un ambiente en el cual los participantes estuvieron inmersos de manera cotidiana y desde el cual fue posible promover aprendizajes a través de recursos digitales variados.

Con relación al resultado de la estrategia de intervención y la aplicación de la herramienta ambas fueron bien recibidas por los participantes. Cabe mencionar que, en los primeros trabajos en equipo, hubo cierta resistencia por parte algunos estudiantes, no aportaban opiniones ni interactuaban. Después de la realización de algunas dinámicas y de actividades diversas de retroalimentación con el grupo general y en particular con esos estudiantes, se mejoró la relación y finalmente realizaron las actividades con esfuerzo y

dedicación.

Para la valoración de la experiencia se aplicaron varios instrumentos a lo largo de todo el proceso de implementación, como: listas de cotejo, rúbricas, escalas estimativas, encuestas de opinión y un examen diagnóstico y final de conocimientos de la lengua portuguesa. Esto permitió acompañar y evaluar los avances de los estudiantes durante todo el desarrollo de la implementación. De la misma manera se llevaron a cabo evaluaciones individuales para apoyar el desempeño de algunos estudiantes. Como resultado general, los participantes obtuvieron una calificación promedio arriba del 60%. Se comprobó el avance con exposiciones presenciales grupales en lengua portuguesa sobre el Museu Brasileiro y de la Revista Virtual Gastronómica, donde profesores externos otorgaron altos puntajes a los ponentes. Se aplicó también una encuesta de opinión a los participantes para verificar cómo se sintieron al realizar la exposición, de modo general la valoraron como buena.

Ante estos resultados se puede afirmar que se transitó favorablemente desde prácticamente ningún contacto con la lengua portuguesa hasta un nivel A1 según el Marco Común Europeo de Lenguas.

En cuanto a la evaluación de la gestora del aprendizaje, se realizó con base en tres listas de cotejo, la primera se aplicó en la quinta sesión para medir los contenidos trabajados, la estrategia aplicada y el cumplimiento de las actividades propuestas. Las dos últimas aplicaciones tuvieron la finalidad de reconocer el desempeño y el papel de la gestora en la implementación del aprendizaje colaborativo. De acuerdo con los resultados, se ratificó que la mayoría de los estudiantes consideraron favorable el cumplimiento de las actividades. Del mismo modo, que los materiales fueron adecuados, que se propició la motivación y la participación, que se retroalimentó y se respondieron oportunamente las dudas y preguntas habidas sobre los contenidos o actividades, tanto en las sesiones presenciales como en las virtuales.

CONCLUSIONES

Los procesos educativos de esta época requieren la utilización de estrategias y recursos de aprendizaje y enseñanza variados, innovadores y accesibles para los estudiantes. Las redes sociales en internet son estructuras sociales que favorecen el contacto entre individuos, los cuales pueden utilizarse con fines educacionales, de manera fundamentada y ordenada, como apoyo para el desarrollo de saberes diversos.

Facebook es una red social accesible y en buena medida, su uso se ha generalizado de manera intergeneracional. Su acceso gratuito y la compatibilidad con los sistemas operativos de dispositivos móviles han hecho que su utilización vaya en aumento a nivel internacional. La gran cantidad de información que se mueve en esta red la ha convertido en referente para la discusión e intercambio sobre temas educativos, sociales, climáticos, de salud, políticos.

En los últimos años, diferentes experiencias de educación formal y no formal en educación superior han incorporado a Facebook como un recurso para complementar el aprendizaje presencial con resultados favorables.

Por ello, la propuesta pedagógica presentada aquí considera que aplicar Facebook fue beneficioso para el aprendizaje del portugués y para el acercamiento a la cultural brasileña. Por lo tanto, aprender un idioma haciendo uso de redes sociales como Facebook, coadyuva al desarrollo de las competencias comunicativas, informacionales, digitales e interculturales, además de que, por ser los participantes gestores del aprendizaje (estudiantes y profesores), pueden considerar a Facebook, a partir de esta experiencia formativa, como un recurso más para incorporarlo a su práctica docente.

REFERENCIAS

- CARITÁ, E. C.; PADOVAN, V. T.; PEREIRA, L. M. **Uso de Redes Sociais no Processo Ensino-Aprendizagem: Avaliação de suas Características**. En 17 Congreso Internacional de Educação a Distância, Manaus, AM. Recuperado el 15 de mayo de 2018 de: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/61.pdf>>. 2011.
- GARCÍA, J.; FERREIRA CABRERA, A.; MORALES RÍOS, S. Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. **Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal**, 25(1), pp.15-50. Recuperado el 10 de junio de 2018 de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13452436100>>. 2008.
- HERNÁNDEZ, R.; A. RAMÍREZ. **Expresión emergente en la ecovirtualidad**. Memorias del VIII Encuentro Internacional Virtual Educa Brasil 2007. São José dos Campos, São Paulo, Brasil. 18-22 de junio 2007. Recuperado el 23 de agosto de 2018 de <<http://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/expresi-n-emergente-en-la-ecovirtualidad>>. 2007.
- HYMES, D. **Hacia etnografías de la comunicación**. En: P.L. Garvin y Y. Lastra. Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México: Universidad Nacional Autónoma de México, p. 48-89. 1984.
- LÉVY, P. **¿Qué es la virtualidad?** Barcelona: Paidós. 1999.
- MARTÍN MORENO, Q. **Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento**. En: Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada: Grupo Editorial Universitario. 2004.
- PÉREZ, N. Facebook como plataforma de aprendizaje. **Étic@net Revista científica electrónica de educación y comunicación en la sociedad del conocimiento**, 15, 2, págs. 395-402. Recuperado el 15 de mayo de 2018, de: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476878>>. 2015.
- ROCHA, MA. ALEJANDRA. **El Facebook como herramienta educativa para estudiantes de educación superior**. Recuperado el 01 de abril de 2018 de <<http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%202/Alejandra%20Rocha%20Silva.pdf>>. 2010.
- VYGOTSKY, L. **Obras escogidas 2**. Sinéctica. Recuperado el 23 de septiembre de 2018 de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166509X2014000100008>. 1932, 1995.

GOOGLE DRIVE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO USO DESSA FERRAMENTA TECNOLÓGICA DE FORMA PEDAGÓGICA

Reinaldo Domiciano Claras¹

Alexandre Torresani de Lara²

RESUMO

Conforme informações divulgadas pelo Ministério da Educação, em abril de 2008 o Governo Federal lançou o Programa Banda Larga nas Escolas, o qual prevê instalação de infraestrutura de rede para suporte à conexão à internet de alta velocidade em todos os municípios brasileiros, e conexão de todas as escolas públicas urbanas, isso até 2025. Diante de tal cenário, a internet mostra-se como terreno fértil no processo de ensino, possibilitando ao alunado novas formas de aprendizagem, colaboração e, conseqüentemente, interação como novas culturas e linguagens. Com os avanços tecnológicos na era digital, vários dispositivos tecnológicos também foram incorporados ao processo de ensino, com uma variedade de aplicações. O *Google Drive* é um deles, já que possibilitou a sincronização e armazenamento de conteúdos de forma dinâmica e colaborativa, auxiliando o professor e o alunado na troca e retroalimentação de novos conteúdos. Diante do exposto, nosso objetivo é refletir sobre os desafios e possibilidades do uso da tecnologia digital no ensino. A metodologia será híbrida, abarcando pesquisa bibliográfica e análise sistemática do dispositivo digital online. Dentre os autores que nos subsidiarão ao longo da análise estão: Eduardo Fofonca, José Manuel Moran e Manuel Castells.

Palavras-chave: Tecnologia; Ensino; Aprendizado; Desafios.

ABSTRACT

In April 2008, the Brazilian Ministry of Education and the Federal Government launched the Broadband Program for Schools, or rather, the future establishment of network infrastructure for high speed Internet connection in all Brazilian municipalities and connection of all urban government-run schools, till 2025. The Internet proved to be a fertile ground within the teaching process, with great possibilities in new types of learning, collaboration and, consequently, interactions with new cultures and languages. Through technological progress in the digital age, several technological strategies were also incorporated to the teaching process. Teachers' task became full of interactional, collaborative possibilities, with several types of applications. Google Drive makes possible the synchronization and storage of contents in a dynamic and collaborative manner, helping teachers and students in exchange and feedback of new contents. The aim is a discussion on the challenges and possibilities in digital technology in teaching. The hybrid methodology comprehends bibliography and the systematic analysis of online digital device. Eduardo Fofonca, José Manuel Moran and Manuel Castells will be the authors on which our discussion will be based.

Keywords: Technology; Teaching; Learning; Challenges.

1 Graduação em Administração pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (1998). Especialização em Gestão de Negócios (2007). Formação Pedagógica em nível de Graduação com Licenciatura na Área de Administração (2013). Formação Pedagógica em nível de Graduação com Habilitação em Matemática (2015). Especialização em Educação e Formação Empreendedora (2016). Especialização em Mídias na Educação (2018). Professor efetivo na Rede de Ensino do Estado do Paraná, Educação Profissional.

2 Graduado em Cinema e Jornalismo, Mestre e Doutor em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (2010-2016). Vice-chefe do Departamento de Comunicação da Unicentro (2017-2019). Atualmente é professor do quadro efetivo da Universidade Estadual do Centro-Oeste e vice-chefe do Departamento de Comunicação Social dos cursos de Publicidade e Propaganda e Jornalismo da Unicentro.

INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais conectado, nota-se que com o ensino não está sendo diferente, cada vez mais dinâmico na questão tecnológica. Ações do governo federal, através do Ministério da Educação (MEC), lançaram em 2008 programa com investimento em instalação e infraestrutura no intuito de dar suporte à conexão à *internet* de alta velocidade em todos os municípios brasileiros, e conexão para todas as escolas públicas urbanas até 2025.

Contudo, em nosso trabalho junto às escolas públicas estaduais, do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava-PR, observamos relatos dos professores sobre: a dificuldade de trabalhar com a tecnologia em sala de aula, como a falta de conexão na totalidade de salas de aula, e outros espaços como sala de professores e biblioteca; a falta de equipamentos móveis (*notebooks, tablets, etc.*), pois os que lhes foram disponibilizados estão obsoletos; a dificuldade de aprender os recursos; medo do enfrentamento em sala de aula, achando que os alunos irão fazer o professor passar vergonha por não saber usar o equipamento, dentre outras, dificuldades estas que estaremos abordando através dos teóricos arrolados neste estudo. Observamos, ainda, que os professores utilizam e sabem da necessidade dos recursos tecnológicos para a organização pessoal, uma vez que salientam o quanto esse uso lhes facilita a vida cotidiana.

Diante do quadro que vivenciamos, surge a pergunta: por que também não utilizar, em nosso trabalho em sala aula, para também melhorar a nossa prática pedagógica, as ferramentas tecnológicas? Nesse entendimento, buscamos trabalhar um recurso de nuvem chamado *Google Docs*, presente no *Google Drive*, documento este utilizado para edição, colaboração e compartilhamento de informações, uma vez que entendemos ser possível trabalhar, de forma pedagógica, tal recurso.

Para o desenvolvimento deste trabalho, usaremos a metodologia híbrida, abarcando pesquisa bibliográfica e análise sistemática do dispositivo digital *online*. Dentre os autores que nos subsidiarão ao longo da análise estão: Eduardo Fofonca, José Manuel Moran e Manuel Castells.

Assim, nosso estudo, primeiramente, trará as contribuições teóricas, que buscarão o entendimento do recurso estudado. Em um segundo momento dispomos a ferramenta tecnológica *Google Docs*, para ser discutida como forma de aplicação de maneira pedagógica. Por fim, apresentamos as análises que versam sobre o uso, destacando algumas dificuldades percebidas com a utilização do recurso tecnológico em questão, quer seja, documento *Google Docs*, presente no *Google Drive*, com ênfase nas principais funcionalidades, tais como: trabalho pedagógico em sala de aula que é edição, colaboração e compartilhamento.

EDUCAÇÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS

A tecnologia, e sua utilização na sociedade, está sempre voltada para o melhor e mais rápido fazer, principalmente com nossos dispositivos móveis (celular, tablets ou notebooks), seja um acesso ao nosso banco ou a uma rede social, sempre visando possibilidades com equipamentos tecnológicos que possuímos a nossa disposição, pois como afirma Castells (1999, p. 43), "(...) a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas".

Estamos em um caminho sem volta, a tecnologia e suas ferramentas fazem parte de nosso cotidiano, não conseguimos mais sair de casa sem antes verificar a previsão do tempo, ou olhar o trajeto que deveremos percorrer para chegarmos ao nosso destino, verificando trânsito e situações que possam aumentar o tempo do percurso. Há aqueles que antes de saírem estão avisando em uma rede social, ou por comunicação instantânea como *WhatsApp* ou *Messenger*, sobre sua saída. Enfim, as ferramentas tecnológicas aliadas a uma rede de conexão com a internet, fazem parte de nosso cotidiano.

Para além da nossa vida cotidiana, e pensando agora no ensino, entendemos que se faz necessário o desenvolvimento dos recursos digitais no contexto escolar. Segundo Fofonca (2015, p. 85), “há grande preocupação da educação formal em desenvolver-se em ambientes escolarizantes com novos métodos, modelagens e uma arquitetura pedagógica que integrem as tecnologias digitais”. Ou seja, devemos adotar novas metodologias que possam se utilizar desses recursos digitais, presente a todo momento em diversos contextos, seja na escola ou até mesmo nos espaços públicos, como praças, onde nos deparamos com a possibilidade de usar um recurso tecnológico de forma digital. Percebendo essa dinâmica, notamos que novas políticas educacionais estão sendo implementadas para buscar atender essas novas necessidades do ensino.

As constantes transformações, necessárias em um mundo moderno, principalmente com a era tecnológica de conexão e as possibilidades do aprender fora dos muros da escola, estão se tornando cada vez mais presente. Assim, de acordo com Alvarez (2012), “a transformação do estudante em coautor da aula não inicia com a simples oferta da nova ferramenta [...]”. Lopes (2012), *apud* Alvarez (2012), afirma que “o bom uso de tecnologias, sejam *tablets*, *netbooks* ou até celulares, precisa de intencionalidade: o que o professor quer provocar, que competências quer desenvolver?”. Percebemos que uma boa formação anterior, significa planejar o que fazer, que competências queremos desenvolver com o alunado, isso só conseguimos aprendendo mais sobre o uso das ferramentas tecnológicas que pretendemos utilizar.

Percebemos, então, que uma formação prévia do professor para atuar com os recursos tecnológicos, que possui a sua disposição, é essencial para melhorar a interação com os alunos e o conteúdo da disciplina que pretendemos desenvolver dentro e fora da sala de aula. Isto é, uma formação que possibilite um trabalho além dos muros da escola.

O trabalho docente vive em constante desafios, a todo momento novos saberes são necessários para dar conta de tantas mudanças, seja na área de currículo, das novas políticas educacionais, ou de desafios que surgem dentro do contexto escolar, exigindo do docente constante formação e busca de conhecimentos. Segundo Consoante Rosa (2013, p. 217), “uma das preocupações em relação ao papel do professor é sua preparação para atuar neste contexto”.

Diferentes autores discutem a busca de novos saberes, ou saberes diferentes, utilizando recursos que tragam possibilidades para atuar no universo do alunado, constantemente conectados na rede mundial de computadores, com seus dispositivos móveis e que não se satisfaz com o método tradicional de ensino. É justamente neste contexto que entendemos pairar o grande desafio do professor, estar constantemente aprendendo sobre novos recursos.

Gonçalves *et. al.* (2017, p. 2) afirma que “a tecnologia a cada dia avança como maior presença na sociedade, o uso de ferramentas tecnológicas para apoio a educação, ajuda ainda mais na tarefa de conseguir aumentar o interesse em sala de aula pelos Nativos Digitais”.

Percebemos que essa nova geração de alunos está vivenciando um mundo cada vez mais digital, tudo está conectado por meio da *internet*, acessam, jogam, falam com qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo, não existem mais fronteiras.

De acordo com Moran (1999, p. 1):

Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas.

O alunado não está mais aceitando o modelo tradicional de ensino, pois buscam as coisas mais rápidas, mais imediatismo. Como não possuem uma orientação melhor sobre o conhecimento científico, acabam ficando nas redes sociais e mensagens instantâneas como *WhatsApp* e *Messenger*.

Para Moran (1999, p. 1): “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”. O aprender sobre novos recursos não significa que o professor deve esquecer tudo que trabalhou em sua carreira, mas adaptar-se às tecnologias para melhorar ou conseguir um melhor desempenho do aluno em relação à sua disciplina.

Alvarez (2012) ainda afirma que:

Ao incentivar que o estudante se transforme em protagonista do próprio aprendizado, a função do docente como um guia se torna ainda mais necessária. Ele deve oferecer um repertório de atividades produtivas, interessantes e fontes confiáveis de informação.

Notamos que a presença do professor como um guia para as atividades é indispensável, o aluno por mais tecnológico que seja, necessita da orientação e direcionamento do professor. Para Moran (1999, p. 1) “as tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor - o papel principal - é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los”. Por exemplo realizar uma boa pesquisa em *sites* que sejam confiáveis, saber ler e interpretar informações realmente verdadeiras e comparar as informações. O papel do professor sempre se faz necessário em qualquer momento do aprendizado, não podemos dispensar a figura do professor como o mediador do conhecimento, a pessoa central que orienta e direciona o aluno para o caminho da compreensão, interpretação e organização do aprender a aprender.

COMPUTAÇÃO EM NUVEM

É possível observar que a sociedade contemporânea tornou-se um espaço midiático, com informações em rede.

Conforme Gonçalves *et. al.* (2017, p. 4):

[...] não precisam mais estar instalados ou armazenados no computador do usuário ou em um servidor próximo, esse conteúdo passa a ficar disponível nas “nuvens”, isto é, na *internet*. Ela pode ser vista como a evolução e convergência das tecnologias de virtualização e das arquiteturas orientadas a serviços.

Percebemos que as informações podem estar em qualquer lugar, em um servidor que armazena os conteúdos e arquivos, não sabemos de sua localização, o qual os autores denominaram “nuvem”.

Nesse contexto, a título de exemplificação, destacamos o seguinte:

[...] em dezembro de 2004, o filme de Bollywood ansiosamente aguardado *Rok Sako To Rok Lo* (2004) foi exibido a entusiastas do cinema em Nova Déli, Bangalore, Hyderabad, Bombaim e outras partes da Índia, através de celulares com tecnologia *EDGE* e recurso de *video streaming*. (JENKINS, 2015, p. 29).

Essa plataforma *streaming* já configurava um recurso de nuvem.

De acordo com Amoroso (2012), a computação na nuvem (em inglês *Cloud Computing*):

[...] possibilidade de acessar arquivos e executar diferentes tarefas pela *internet*. Quer dizer, você não precisa instalar aplicativos no seu computador para tudo, pois pode acessar diferentes serviços *online* para fazer o que precisa [...]

Por meio da computação em nuvem não necessitamos ter um super-computador, mas uma conexão de *internet*, de modo que em qualquer lugar, com nossos equipamentos, possamos realizar nossas atividades de edição, compartilhamento e colaboração em arquivos. Enfim, realizando todas as nossas atividades ou para lazer a partir do local de onde estivermos, otimizando nosso trabalho.

GOOGLE DRIVE

O *Google Drive* é apenas um dos recursos de nuvem disponíveis, porém, um dos mais utilizados pelos usuários da *internet*.

O *Google Drive* é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos, apresentado pelo *Google* em 24 de Abril de 2012. Abriga uma variedade de aplicações de produtividade úteis aos usuários, dentre as quais oferece a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, compartilhamento de fotos, vídeos, arquivos, pastas e muito mais. (BALBINOT *et. al.*, 2016, p. 2)

O recurso de nuvem nos facilita muito a organização de trabalho pessoal e/ou atividades da escola como: provas, tarefas, conteúdos da disciplina, vídeos, fotos, artigos, livros, filmes, etc. Dessa forma, não se tem mais a necessidade de utilizar pen *Drive*, CD, DVD, ou dispositivo móvel para levarmos nossos arquivos conosco, se tivermos a con-

xão de *internet* poderemos acessar os arquivos que foram disponibilizados na nuvem a qualquer momento.

Fofonca (2015, p. 85) explica que a Web 1.0:

[...] cedeu espaço para a Web 2.0, uma versão mais colaborativa, na qual as redes sociais digitais, as Wikis e as multifuncionalidades do *Google* foram constituídas. Neste contexto, novos processos de aprendizagem, mais abertos, também foram se constituindo, de forma mais colaborativa e compartilhada.

O *Google Drive* proporciona acessar nossos arquivos armazenados no *Drive* usando qualquer *smartphone*, *tablet* ou computador, basta termos conexão de *internet*, ou seja, onde formos, nossos arquivos nos acompanharão.

Cabe salientar que a capacidade de armazenamento gratuito fornecido pela *Google* é 15 GB, caso o usuário queira aumentar essa capacidade deverá contratar um pacote com aumento de capacidade de armazenamento. Para se ter acesso ao *Google Drive* e utilizar seus recursos é necessário ter uma conta no *Gmail*, isso é muito fácil de fazer.

Dentre os muitos recursos presentes no *Google Drive*, podemos destacar: Criação de Pastas, Fazer *Upload* de Arquivos, Fazer *Upload* de Pasta, Documentos *Google*, Planilhas *Google*, Apresentações *Google*, Formulários *Google*, Desenhos *Google*, *Google My Maps*, *Google Fotos*, *Google Sites*, *Google Classroom*, entre outros.

GOOGLE DOCS OU DOCUMENTOS GOOGLE

Escolhemos para estudo, dentre os vários recursos citados acima, o *Google Docs*. O *Google Docs* é uma suíte de aplicativos para escritório da *Google*, que está dividido em três partes: documentos, planilhas e apresentações.

A sua utilização pode ser feita diretamente na *web* através de uma conexão com a *internet* pelo navegador, sem a necessidade de instalar nenhum aplicativo, totalmente gratuito, bastando apenas ter um cadastro para fazer o *login* na *Google site* em *docs.google.com*.

Dentro dessa suíte de aplicativos para escritório, falaremos mais especificamente do recurso documentos, ferramenta de uso expressivo em diversos ambientes nos espaços escolares, principalmente na parte administrativa das escolas. Quer seja na organização de trabalhos da equipe pedagógica das escolas, como viabilização dos pré-conselhos escolares e organização pessoal de trabalhos, seja dentro ou fora da escola.

Das possibilidades de criação, edição, colaboração e compartilhamento, vamos descrever algumas das funcionalidades do documento. Inicialmente, para se criar um documento, basta uma conexão de *internet*, efetuando o *login* diretamente no *Google Docs*, ou acessando o *e-mail* do *Gmail* ou ainda acessando diretamente o *Google Drive*. Dentro do ambiente, optaremos por "Novo", o que fará abrir uma caixa com várias opções disponíveis, quando devemos selecionar "documentos *Google*", dessa forma teremos criado o nosso documento.

Uma das grandes vantagens de utilizar o documento na nuvem é o de não neces-

Figura 2



Fonte: Fotografado pelo autor

O próximo é o “Visualizar” com opções: “Layout de impressão”, “Modo”, “Exibir régua”, “Abrir estrutura de tópicos do documento”... e outros, de acordo com a figura 3:

Figura 3



Fonte: Fotografado pelo autor

No menu “Inserir”, figura 4, destacamos as opções: “Imagem”, “Link...”, “Equação...”, “Desenho...”, ... e outros.

Figura 4



Fonte: Fotografado pelo autor

Observamos, na sequência, o “Formatar”, onde há: “Negrito”, “Ítálico”, “Sublinhar”, “Tachar”, “Sobrescrito”..., de acordo com a figura 5:

Figura 5



Fonte: Fotografado pelo autor

do”, representado na figura 9:

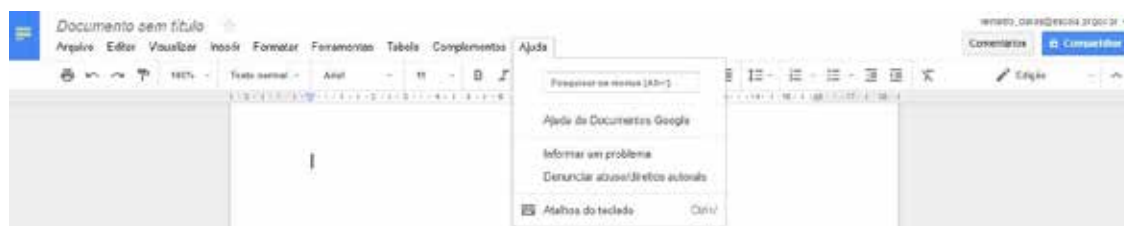


Figura 9

Observamos que dentro de cada menu estão a nossa disposição comandos suficientemente necessários para trabalhar nosso texto/trabalho, assim como no *Microsoft Word* instalado em nossos computadores, contando com alguns recursos há mais no documentos *Google*. Esse recurso tecnológico nos possibilita trabalhar com o documento para edição e colaboração, onde quer que estejamos, dependendo, é claro, de uma conexão com a *internet*. Mas, para resolver esse problema, a *Google* disponibiliza a opção de baixar o *Drive* em nosso computador, ou aplicativo para *tablet* ou celular, e realizarmos nosso trabalho de edição normalmente, pois quando obtivermos um sinal de *internet* o sistema realizará a sincronização das informações produzidas, enquanto estávamos *offline*.

Percebemos que o documento possui um grande potencial, sem depender de um computador de última geração. O que necessitamos, no entanto, é de um sinal de *internet* à nossa disposição ou, na falta desta, recorrer à opção de usar o *Drive* em nosso computador. Assim poderemos editar os documentos no momento que desejarmos. São muitas as possibilidades, para tanto, precisamos aprender e entender esse recurso.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA UTILIZAÇÃO DO DOCUMENTO GOOGLE NO CONTEXTO DO ENSINO

Percebemos, durante o estudo teórico, os desafios e as possibilidades vivenciadas pelos docentes. Conforme abordagem teórica, entendemos se apresentar aos docentes uma variedade de formas para se trabalhar o conteúdo junto ao alunado.

Com a expectativa de utilização da *internet*, percebemos que a ferramenta de nuvem documentos *Google* poderá ser usada para que o docente possa propor ao alunado a produção de texto de forma compartilhada e colaborativa.

Com a possibilidade da edição, compartilhamento e colaboração, não há necessidade do discente se deslocar até a casa do amigo para realizar uma atividade em grupo, poderá fazê-lo a partir de sua casa, tirando dúvidas uns com os outros ou com o professor, via conversa dentro do seu *e-mail* (*Google Hangouts*). O professor pode acompanhar a construção do texto ou desenvolvimento do trabalho e orientar o alunado a qualquer momento, não necessitando que estes esperem até o dia da aula com o professor para tirar suas dúvidas.

Para as atividades de avaliação, o docente poderá criar uma atividade avaliativa e os alunos poderão responder às questões propostas, enviando ao professor logo após o término, na mesma sistemática do ensino via *Moodle*, ambiente virtual de aprendizagem.

O documentos *Google* abre um leque de possibilidades para que o docente possa utilizar em sala de aula, ou mesmo de outro local - onde estiver com conexão à *internet*, quer seja passar atividades ou tarefas que reforcem o conteúdo trabalhado.

Percebemos as inúmeras possibilidades, mas em contrapartida, há dificuldades relatadas pelos docentes. Dentro dos inúmeros recursos tecnológicos que os professores possuem, há relatos sobre aqueles que estão muito defasados ou que não funcionam. As dificuldades de acesso à *internet*, visto que as escolas não possuem banda larga de *internet* suficiente para atender toda a demanda da escola, como a organização de documentos da secretaria da escola, a utilização da rede pelos professores e laboratórios de informática, sendo este último um dos recursos necessários para boa condução da atividade na utilização da ferramenta documentos *Google*.

Dentre as dificuldades relatadas, e as que foram percebidas de maneira informal, destacamos o relato dos professores sobre não gostar da tecnologia; os que possuem muita dificuldade em utilizar um computador ou *tablet*: os que não conseguem criar uma apresentação de *slides*, bem como dificuldades de realizar simples pesquisas na *internet*. Vivenciamos casos em que o professor não consegue realizar uma troca ou desbloqueio de senha do *e-mail*.

As dificuldades relatadas são muitas, mas as possibilidades são grandes, e aprender a utilizar os recursos e ferramentas tecnológicas, sejam elas *online* ou *offline*, poderá ser o diferencial no desenvolvimento dos conteúdos do currículo.

Observando algumas escolas estaduais, do Núcleo Regional Estadual de Guaruapuava – PR, notamos casos em que o professor está utilizando bastante o trabalho de forma *online* e *offline* de alguns recursos do *Drive*. Por exemplo, professores que utilizam os recursos para trabalhar o ensino de forma híbrida, disponibilizando o material no *Drive* para os alunos realizarem as leituras e, posteriormente, na sala de aula, discutirem sobre as dúvidas do conteúdo disponibilizado pelo professor. Apesar das dificuldades, surgem as possibilidades de trabalhar com recursos e ferramentas de forma pedagógica.

Entendemos que as dificuldades com a conexão de banda larga, equipamentos e recursos tecnológicos necessários para utilização do documentos *Google* podem ser superadas com ações como: investimentos necessários por parte do governo.

Aprender o mundo virtual do alunado, vencer os medos e apertar o botão do futuro através dos recursos tecnológicos no ensino são desafios a serem superados, para realmente conseguirmos trabalhar uma educação sem muros, ou seja, trabalhar com recursos em nuvem, como o documentos *Google*, de modo a facilitar o trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática proposta neste artigo foi movida pelas observações nos trabalhos de alguns docentes de escolas estaduais do Paraná, sobre o uso de tecnologias, através dos equipamentos e recursos tecnológicos que as escolas dispõem para os professores e alunos. E, também, pelas dificuldades de uso e falta de habilidade e conhecimento de alguns professores para entender alguns recursos os quais poderiam utilizar em suas aulas de forma pedagógica.

Nesse contexto, dentre as várias possibilidades, buscamos trabalhar o recurso de

nuvem, a ferramenta documentos *Google* presente no *Google Drive*. Apresentamos relatos das observações e conversas com professores e diretores sobre a utilização de ferramentas tecnológicas, e buscamos relatar, assim como descrito pelos teóricos, as dificuldades e possibilidades de uso de recursos tecnológicos de forma pedagógica.

Notamos que é possível utilizar e trabalhar o documentos *Google* em várias situações dentro do ensino, mas que neste momento não foi possível realizar uma aplicação do que aqui foi observado e relatado. Entendemos que seja necessário realizar atividades junto aos professores, para que sejam concretizadas as observações realizadas. Elaborar uma nova etapa de trabalho, como forma de apresentar aos professores os recursos tecnológicos com suas ferramentas, para uso de forma pedagógica, através de oficinas em encontros pedagógicos nas escolas.

Em suma, esse trabalho pode ser entendido como apenas o início de uma grande jornada para atuação na realidade da escola, e uma possível melhora no ensino aprendizagem em um formato diferenciado do tradicional, uma possibilidade para o professor aprender mais sobre recursos que possam melhorar o seu fazer pedagógico em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Luciana. **Novo aparato, antigos desafios**. Revista Ensino Superior, abr. 2012. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.com.br/novo-aparato-antigos-desafios/>: Acesso em: 10 de out. 2017.

AMOROSO, Danilo. **O que é computação em nuvens?** TECMundo, 2012. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/computacao-em-nuvem/738-o-que-e-computacao-em-nuvens-.htm>. Acesso em: 07 de abr. 2018.

BALBINOT, Bruna L. et. al. **Google Drive: tutorial**. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Tecnologia. Programa de Educação Tutorial - Sistemas de Informação, 2015. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/pet-si/wp-content/uploads/2016/04/Consult%C3%B3rio-de-Software-Google-Drive.pdf>: Acesso em: 05 de jan. 2018.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. 8 ed., Paz e Terra, 1999. Disponível em: https://perguntasaopo.files.wordpress.com/2011/02/castells_1999_parte1_cap1.pdf: Acesso em: 07 de fev. 2018.

FOFONCA, Eduardo. **Entre as práticas de (multi)letramento e os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital**: percepções estéticas de educadores das linguagens. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: http://up.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/PUBLIC/user_Upload/Eduardo_Fofonca.pdf: Acesso em: 07 de fev. 2018.

Google Drive. Disponível em: https://www.Google.com/intl/pt-BR_ALL/Drive/: Acesso em: 01 de fev. de 2018.

GOÇALVEZ, Marcelo E. de C., et. al. A computação em nuvem enquanto recurso didático nas instituições de ensino superior. In: **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento**, Mar Del Plata, Argentina, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/180994/102_00078.pdf?sequence=1&isAllowed=y: Acesso em: 04 de fev. 2018.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução, Susana Alexandria, Ed. Aleph, 2015. Disponível em: <http://epocanegocios.globo.com/Revista/Epocanegocios/download/0,,4242-1,00>.

pdf. Acesso em: 07 de fev. 2018.

MORAN, J. M.. **O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na ead** - uma leitura crítica dos meios. Palestra proferida pelo Professor José Manuel Moran no evento “ Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes”, realizado pela COPEAD/SEED/MEC em Belo Horizonte e Fortaleza, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>: Acesso em: 07 de fev. 2018.

Ministério da Educação e Cultura. **Banda larga nas escolas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/15808-programa-banda-larga-nas-escolas>: Acesso em: 16 fev. 2018.

ROSA, Rosemar. **Trabalho docente**: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. In: Revista Encontro de Pesquisa em Educação, Uberaba, v. 1, n.1, p. 214-227, 2013. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/710/1007>: Acesso em: 10 de out. 2017.

Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Programas e Projetos**: Projeto Conectados. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1595>: Acesso em: 05 de dez. 2017.

TREINAMENTOS CORPORATIVOS POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ESTUDO DE CASO NA EMPRESA SANEPAR – UNIDADE REGIONAL DE SANTO ANTÔNIO DA PLATINA

Juliana Maria Ganzela Pimentel¹

Ernando Brito Gonçalves Junior²

RESUMO

Nas últimas décadas temos vivenciado um grande avanço tecnológico que tem influenciado diretamente no processo de ensino aprendizagem, mudando o foco da educação tradicional para educação a distância. Este cenário vem ao encontro das necessidades do meio empresarial, que está em constante melhoria de seus processos e aprimoramento do capital intelectual através da educação corporativa. Este estudo tem a finalidade de averiguar como tem sido o aproveitamento dos treinamentos corporativos on-line realizados na empresa Sanepar (Companhia de Saneamento do Paraná) Unidade Regional de Santo Antônio da Platina. Trata-se de um artigo de caráter exploratório e com abordagem bibliográfica, facilitando a compreensão da temática e objetivando os resultados através de um questionário composto por sete perguntas que foi aplicado a 42 empregados da unidade, demarcando assim um público-alvo específico para a problematização apresentada e para um embasamento significativo do presente artigo.

Palavras-chave: Treinamentos Corporativos; Educação Profissional; Educação a Distância.

ABSTRACT

In the last decades we have experienced a great technological advance that has directly influenced the process of teaching learning, shifting the focus from traditional education to distance education. This scenario meets the needs of the business environment that are constantly improving their processes and enhancing intellectual capital through corporate education. This study has the purpose of ascertaining how has been the use of the online corporate training held in the company Sanepar - Companhia de Saneamento do Paraná - Regional Unit of Santo Antônio da Platina. It is an exploratory article with a bibliographical approach, facilitating the understanding of the theme and objectifying the results through a questionnaire composed of seven questions that was applied with 42 employees of the unit, thus demarcating a specific target audience for the presented problem and to a significant basis of this article.

Keywords: Corporate Training; Professional Education; Distance Education.

1 Possui graduação em Administração pela Faculdade do Norte Pioneiro (2004), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2007), especialização em MBA em gestão e estratégia empresarial pelo Centro Universitário Filadélfia (2007) e especialização em especialização em gestão da produção pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2009) e especialização em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) 2017. Atualmente é técnico administrativo da companhia de saneamento do Paraná.

2 Graduado em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná e Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná, com estágio sanduíche no Colegio de México, Cidade do México. Professor do departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste.

INTRODUÇÃO

No âmbito educacional estamos vivenciando um processo de aprendizagem e inovação tecnológica por meio da Educação a Distância. A Educação a Distância é uma modalidade de ensino em crescimento contínuo e através dela podemos almejar grandes desafios de aprendizagem e troca de conhecimento entre os membros do processo educacional. Segundo Moran, a expressão Educação a Distância sugere aprendizagem compartilhada, com igual envolvimento de professores e alunos, em um processo em que ambos ensinam e aprendem.

As empresas, no entanto, têm buscado constantes melhorias em seus processos de formação continuada e treinamentos de seus colaboradores, visando melhores resultados, melhoria contínua e qualificação do capital intelectual. Nesse sentido a Companhia de Saneamento do Paraná – Sanepar buscou inovar com a implantação do Programa de Educação Corporativa a Distância da Sanepar, realizando seus treinamentos a distância, através da plataforma de aprendizagem.

Nesse sentido, a problematização desse estudo justifica-se pela necessidade de apresentar os resultados vindos dos funcionários em relação à realização dos treinamentos *online* através da plataforma de aprendizagem, como eles têm contribuído e facilitado o acesso ao conhecimento.

Ainda neste contexto, dentro dos objetivos apresentados, temos como o principal buscar junto aos colaboradores um retorno sobre os Treinamentos Corporativos a Distância realizados na Sanepar – Unidade Regional de Santo Antônio da Platina, tendo em vista que foram disponibilizados e realizados diversos treinamentos por meio da plataforma de aprendizagem.

E com relação aos objetivos específicos, destacam-se revisar a bibliografia e selecionar conteúdo teórico adequado para o tema abordado; elaborar questionário relacionado ao tema proposto e aplicar junto aos colaboradores da Unidade Regional de Santo Antônio da Platina; coletar os dados para análise e tabulação, diagnosticar através dessa amostragem os resultados dos Treinamentos Corporativos por meio da Educação a Distância realizados na Companhia de Saneamento do Paraná e apresentar hipóteses de melhoria, aprimoramento e otimização do processo de educação corporativa na empresa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O rápido avanço da tecnologia, a necessidade de aprendizagem permanente e experiências com a educação a distância estão provocando muitas mudanças de quebrando paradigmas da educação tradicional para a educação virtual.

Mundime e Ricardo (2004, p. 650) ressalta que as tecnologias, os mundos virtuais, a simultaneidade e instantaneidade estão mudando o modo do homem pensar e se relacionar, trata-se de uma nova cultura e uma nova linguagem que vai tomando corpo.

O uso do computador na criação de ambientes de aprendizagem, que enfatizam a construção do conhecimento, apresenta enormes desafios. Implica em entender o computador como uma nova maneira de repensar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e permitindo a busca e compreensão de novas ideias e valores. Usá-los com essa finalidade requer a análise cuidadosa do que significa ensinar

e aprender, bem como, demanda rever o papel do professor nesse contexto (VALENTE, 1999, p.3).

No ambiente educacional as tecnologias contribuíram para o surgimento e despertar da Educação a Distância – EaD, no século XX, favorecendo o acesso das pessoas a diversos cursos de formação, desde a inicial à continuada.

A legislação brasileira, no artigo 1º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da lei nº 9394/96, estabelece que:

Caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos. (DECRETO 5.622/052 – Lei 9394/96)

A Educação a Distância trata-se de uma modalidade de ensino mediada por tecnologias, onde professor e aluno estão separados por espaço e tempo, porém, interligados virtualmente através dos recursos tecnológicos em um ambiente virtual de aprendizagem. Rodrigues e Schimidt (2010) caracterizam Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como um conjunto de softwares integrados capazes de oferecer interface de aprendizado para o aluno, onde o acesso aos conteúdos se faz por meio de internet, com a utilização da plataforma de aprendizagem.

Outro campo que evidenciou com Educação a Distância foi o ambiente para qualificação profissional empresarial, pois com ela surgiram novas possibilidades educacionais, fácil acesso ao conhecimento, interatividade e colaboração para construção do aprendizado.

Junqueira e Vianna (2003) definem a educação corporativa como um sistema de aprendizagem com foco nos colaboradores, para que estes desenvolvam as competências técnicas e comportamentais que estejam em sintonia com as metas e objetivos da organização e que provoquem neles um desejo de aprender, de conhecer e de transformar seu trabalho e suas carreiras.

É cada vez maior o número de funcionários que admitem que o trabalho e aprendizado estão se tornando a mesma coisa e que o aprendizado ocorre no trabalho e não mais em uma sala de aula (MEISTER, 1999). Nesse sentido, a educação corporativa contribui e favorece de forma positiva, pois está presente no ambiente de trabalho, sendo uma forma de incentivo à qualificação e desenvolvimento profissional do colaborador.

Em suma, a educação corporativa propicia o desenvolvimento de competências básicas para a organização e pode ser vista como um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar os colaboradores, clientes e a comunidade a fim de cumprir as metas organizacionais. Além de ajudar a melhor compreender as características culturais e estratégicas da organização e propiciar um diálogo aberto com a direção e com a equipe de recursos humanos na construção do plano de ação e na identificação das competências necessárias para o momento da organização.

A empresa Companhia de Saneamento do Paraná (Sanepar) foi criada em 23 de

janeiro 1963, pela lei nº 4.684/63 do Governo do Estado, é uma sociedade de economia mista de capital aberto, controlada pelo governo do estado e tem como missão de prestar serviços de Saneamento Ambiental de forma sustentável, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, visão de ser uma empresa de excelência, comprometida com a universalização do Saneamento Ambiental e seus valores são de responsabilidade, inovação, competência, respeito, comprometimento, profissionalismo, transparência e ética. Atua com as políticas institucionais de comunicação, ambiental, da qualidade, de desenvolvimento e inovação, relação com investidores, de clientes, de infraestrutura, de segurança, de equidade, de clientes e gestão de pessoas.

Conforme informações disponíveis no site da empresa, a Sanepar presta serviços de fornecimento de água tratada, coleta e tratamento de esgoto e gerenciamento de resíduos sólidos. Ela é responsável pela prestação de serviços de saneamento básico a 345 cidades do Paraná e a 291 localidades de menor porte, além de Porto União, município de Santa Catarina, e possui uma rede de aproximadamente 84,6 mil quilômetros de tubulações utilizadas para captação, distribuição de água potável, coleta do esgoto e lançamento do efluente tratado.

Possui sede em Curitiba, capital do estado do Paraná, e diversas unidades regionais no estado, dentre elas a Unidade Regional de Santo Antônio da Platina, local selecionado para a realização da pesquisa. A Sanepar conta com um quadro de pessoal de mais de 7 mil colaboradores, sendo uma empresa de referência em saneamento básico em todo país.

A Unidade Regional de Santo Antônio da Platina foi criada em maio de 2004, é uma das 23 Unidades Regionais da Sanepar e é hierarquicamente subordinada à Diretoria de Operações. Tem sob sua responsabilidade uma área de atuação, que compreende 20 municípios e 11 distritos do Norte Pioneiro, atendendo-os com serviços de distribuição de água tratada, coleta e tratamento de esgotos e execução de serviços aos clientes. Para a realização de todas as atividades operacionais e administrativas, a Unidade Regional de Santo Antônio da Platina conta com um corpo funcional de 196 funcionários.

Existe grande preocupação quanto à profissionalização e capacitação profissional do quadro de funcionários nas empresas públicas, especificamente tratando-se da empresa em questão. Leme (2006) afirma que a capacitação do servidor público deve permitir o aprimoramento de suas competências técnicas e comportamentais e, sobretudo, deve considerar a complexidade das funções, atividades, atribuições e responsabilidades, bem como o resultado ou o retorno à gestão.

A empresa, dentro de sua política de gestão de pessoas, sempre investiu na capacitação e crescimento pessoal e profissional dos empregados. Nesta perspectiva, iniciou seus treinamentos corporativos através da educação à distância, lançando em outubro de 2016 o programa de educação corporativa a distância da Sanepar, com objetivo de melhorar o processo de desenvolvimento dos empregados.

O programa de educação corporativa a distância da Sanepar é realizado através da plataforma de aprendizagem, podendo o empregado realizar o treinamento em seu próprio local de trabalho. O programa disponibiliza vários cursos em diversos eixos, como autodesenvolvimento, comunicação e colaboração, conhecimento tecnológico, criatividade e inovação, desenvolvimento e liderança, gestão geral, gestão pública, saúde e segu-

rança no trabalho e um eixo especificamente de cursos corporativos. O empregado pode se inscrever em qualquer curso de seu interesse.

O programa de educação corporativa a distância da Sanepar ainda não atua com tutoria para auxílio na realização dos cursos. Para Rodrigues e Schmidt (2010), o sistema tutorial é um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas do aluno, podendo ser exercida de forma presencial ou a distância. É natural os alunos encontrarem alguma necessidade de apoio para realização de suas atividades, nesse sentido, o tutor pode ser considerado um mediador, facilitador e orientador da aprendizagem.

Rodrigues e Schmidt (2010) afirma que o tutor é uma figura estratégica nos cursos a distância, é ele quem assume a missão de articulação de todo o sistema de ensino aprendizagem, motivando, acompanhando, orientando e estimulando a aprendizagem do aluno.

METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido seguiu os preceitos do estudo exploratório, por meio de uma pesquisa quantitativa, tendo como objetivo identificar problemáticas e medir a frequência e intensidade de comportamentos, atitudes e motivações de um determinado público envolto ao âmbito da educação corporativa. Nessa pesquisa são geradas medidas precisas, confiáveis e que podem ser replicadas para o universo estudado, pois baseia-se em uma amostra estatística.

Para tanto, foi utilizado um questionário desenvolvido especificamente para averiguar a utilização da educação corporativa a distância como ferramenta de ensino pelos funcionários da empresa explicitada, corroborando assim para ademais análises sobre a utilização da educação a distância em conjunto com a educação corporativa.

As informações serão coletadas por meio de um questionário estruturado, com perguntas claras e objetivas para garantir a uniformidade de entendimento das perguntas e a padronização dos resultados. A tabulação da pesquisa, além de interpretações e conclusões, será disponibilizada algumas respostas dos questionários em formato de figuras reafirmando na íntegra o conteúdo do trabalho.

O questionário foi elaborado de acordo com o enfoque estudado, estruturando sete questões com respostas afirmativas ou negativas, com possibilidades de arguições, delimitando assim o âmbito da essência do questionamento.

O questionário foi aplicado a 42 empregados da unidade, demarcando assim um público-alvo específico para a problematização apresentada, composto por sete perguntas desenvolvidas com o objetivo alcançar o enfoque do presente artigo. O universo de pesquisa selecionado foi a Companhia de Saneamento do Paraná (SANEPAR), Unidade Regional de Santo Antônio da Platina.

Foi escolhido esse cenário de acordo com as características apresentadas por serem locais e funcionários que estão iniciando a passos largos a informatização do processo de ensino e aprendizagem corporativa a distância.

RESULTADOS

Por meio do processo de coleta de dados, obteve-se uma amostra de resultados para o desenvolvimento do presente artigo, onde responderam 42 funcionários da unidade aplicada, a Companhia de Saneamento do Paraná (Sanepar), Unidade Regional de Santo Antônio da Platina, onde se obteve dados para gerar informações que embasaram as premissas de utilização da educação a distância na educação corporativa, com enfoque no processo de ensino e aprendizagem.

As informações foram coletadas por meio de um questionário estruturado, com perguntas claras e objetivas para garantir a uniformidade de entendimento, sendo esses com uma única opção de resposta, sim ou não, e opção aberta para justificativa da resposta. A tabulação da pesquisa, além de interpretações e conclusões, foi edificado de forma analítica de acordo com os indícios abordados no conteúdo do trabalho.

O questionário aplicado levou em consideração a utilização do estudo de caso analisado sobre o treinamento corporativo por meio da educação a distância relacionado ao estudo de caso na unidade regional.

As questões foram estruturadas de maneira clara e objetiva para garantir a padronização dos resultados e análise como já explanado. Ao todo, foram aplicadas sete questões exclusivamente sobre o uso da tecnologia aliada a educação corporativa, tendo como única opção de resposta e descrição do porquê, chamadas de questões fechadas, favorecendo assim a concisão dos dados coletados, para melhor entendimento os questionários foram enumerados de 1 a 42.

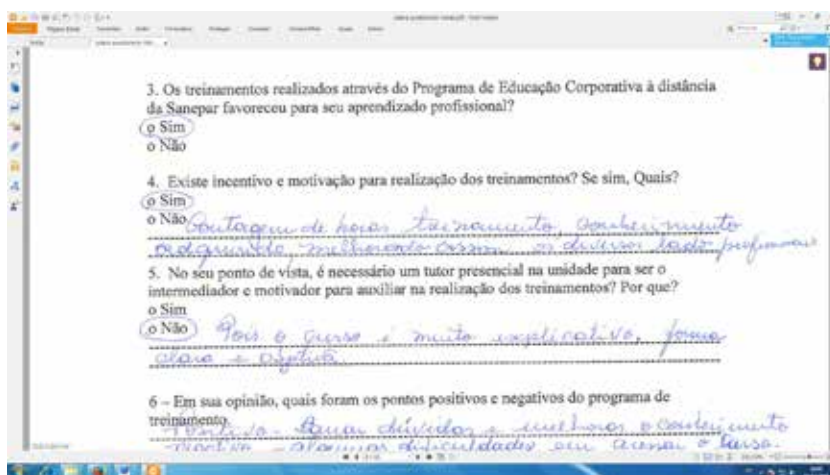
O primeiro questionamento indaga se o funcionário encontrou dificuldades para a realização do treinamento, sendo a resposta afirmativa, pediu-se uma justificativa. Ao tabular e analisar os dados coletados averiguou-se que apenas oito funcionários responderam que sim, encontraram dificuldades no treinamento, entretanto, 34 funcionários responderam que não, não encontraram dificuldades para a realização do treinamento, o que representa no total um percentual de 80,95% alunos, destacando assim facilidade na realização do treinamento.

A segunda pergunta pede a autoavaliação do aluno/funcionário sobre o seu conhecimento tecnológico, tendo como opções as respostas nenhum, pouco, bom e ótimo. Após análise dos dados pode-se constatar que a maior média geral resultante foi a resposta "bom" e a segunda maior média foi a resposta "ótimo" conhecimento tecnológico, 34 funcionários responderam ser bom seu conhecimento e cinco marcaram a opção ótimo, o que demonstra a facilidade do treinamento perante alunos que tem um mínimo de conhecimento tecnológico, corroborando assim para a afirmativa sobre a importância da correlação da educação corporativa a distância com o conhecimento em informática do aluno.

A terceira pergunta questiona o aluno/funcionário sobre o favorecimento da aprendizagem profissional através do programa de educação corporativa apresentado pela Sanepar, onde destaca-se que 41 funcionários responderam que houve favorecimento no desenvolvimento da aprendizagem profissional na formação apresentada, destacando-se, assim, que 97,61% uma alta porcentagem corroborando para a importância das formações corporativas no desenvolvimento profissional do funcionário, e como a educação a distância corporativa pode auxiliar o funcionário nesse quesito.

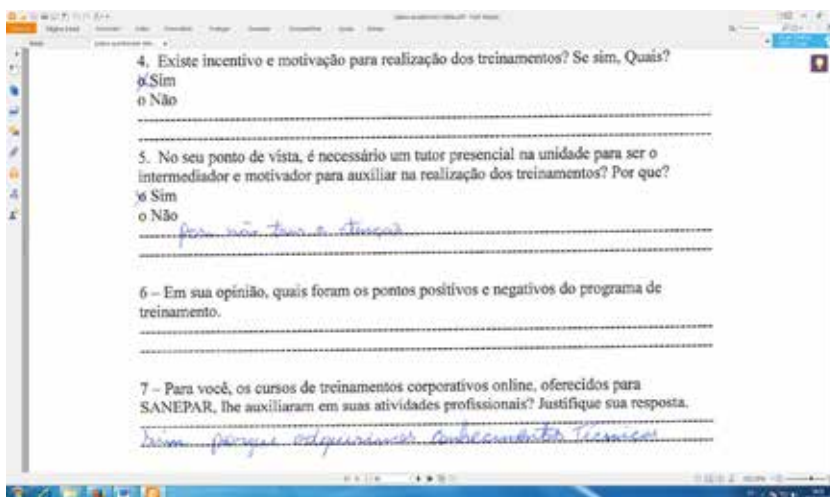
O questionamento quatro leva em consideração a motivação para se realizar os treinamentos, onde muitos deles responderam existir uma motivação, e ainda apresentam quais são, como destaca-se na figura 1, onde o aluno/funcionário apresenta a justificativa para a resposta como contagem de horas para treinamento, conhecimento adquirido e melhorias profissionais.

Figura 1- Questionamento 4, questionário 4



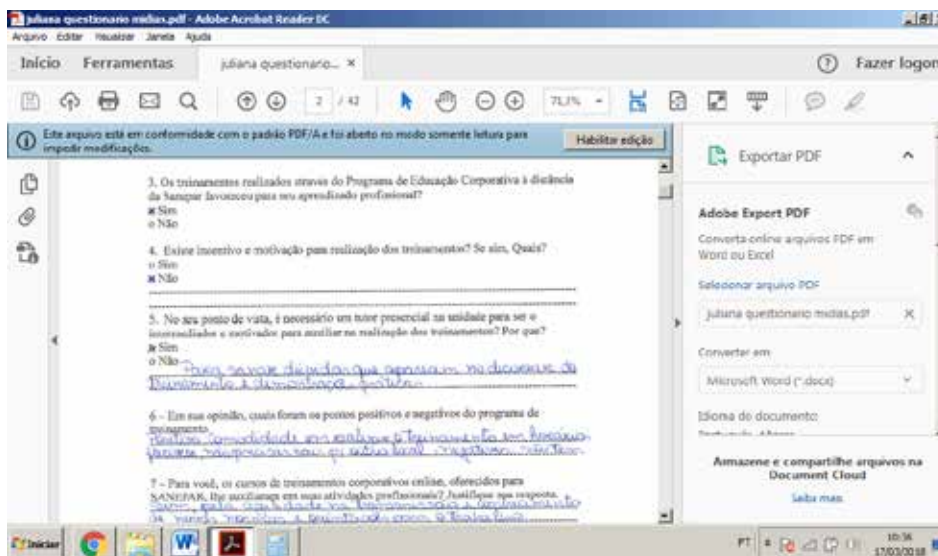
No questionamento cinco pergunta-se se o funcionário acha necessário a presença de um tutor presencial na unidade para mediar e motivar o ensino, a grande maioria dos participantes respondeu que “sim” e ainda destacou o porquê de sua resposta, explanando como no caso do funcionário abaixo como exemplo da figura 2.

Figura 2 - Questionamento 5, questionário 1



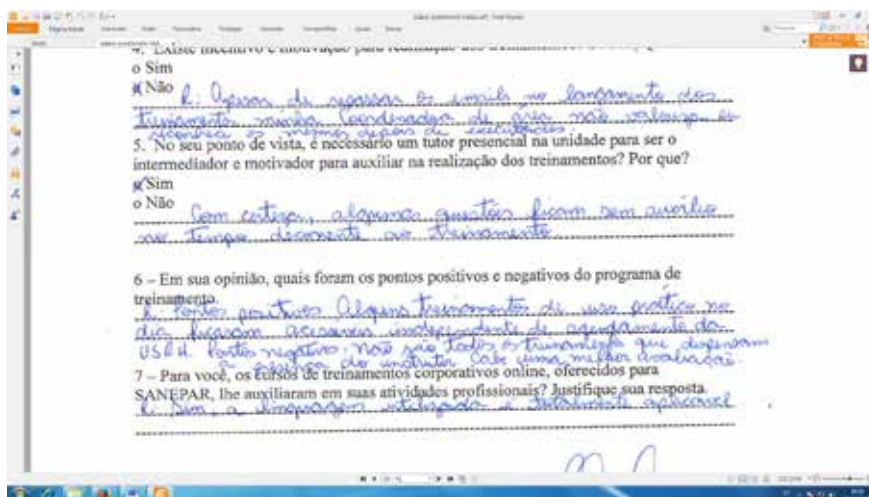
Outra resposta relevante e mais completa ao questionamento 5 é destacada no questionário 2, onde o aluno/funcionário descreve a importância do tutor presencial no treinamento, destacando-se sua importância para dúvidas que surgem ao longo do treinamento e as demonstrações práticas das atividades da formação.

Figura 3 - Questionamento 5, questionário 2



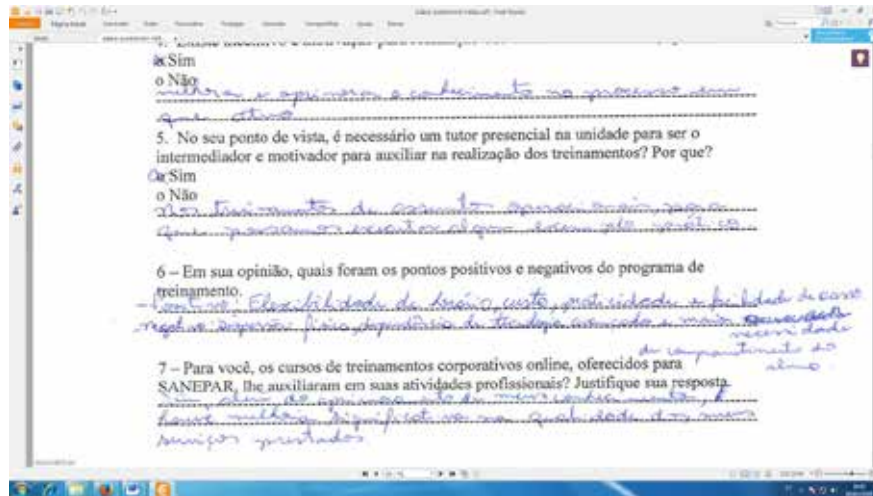
Uma pergunta pertinente ao embasamento do presente artigo é o questionamento seis, onde se questiona os pontos positivos e negativos relacionados ao treinamento corporativo indagado no presente artigo, diversos foram os pontos positivos e negativos apresentados pelos participantes, sobressaindo a resposta apresentada na figura 4, onde se demonstram vários pontos positivos e pontos negativos, demonstrando o interesse sobre o treinamento e a avaliação pertinente da utilização da atividade analisada.

Figura 4 - Questionamento 6, questionário 20



Outro questionamento analisado que rendeu bons embasamentos para a análise dos dados coletados faz-se saber sobre como os cursos oferecidos podem auxiliar em suas atividades profissionais, muitos justificaram a resposta apontando para o conhecimento adquirido perante a formação, como apresenta-se na figura 5.

Figura 5 - Questionamento 7



Finalizando a coleta de dados e análise dos resultados, pode-se confirmar a afirmativa da importância da educação corporativa a distância no ambiente de trabalho, onde se pode destacar também a flexibilidade de horários para a fomentação do aluno/funcionário e sua capacitação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacando-se dentre os apontamentos e todo o desenvolvimento do presente artigo, pode-se analisar o quão importante é a educação corporativa a distância para o aprimoramento intelectual e profissional do aluno/funcionário perante as respostas apresentadas no decorrer da análise dos dados coletados.

Conclui-se que o objetivo do presente artigo fora alcançado devido ao desenvolvimento e apresentação dos resultados coletados oriundos dos funcionários em relação à realização dos treinamentos online através da plataforma de aprendizagem, como eles têm contribuído e facilitado o acesso ao conhecimento, representando uma afirmativa positiva sobre a contribuição do conhecimento perante os treinamentos empresariais.

Contudo, um quesito relevante ao analisar os questionamentos encontrados diz respeito à necessidade de um tutor mediador e auxiliador para os alunos/funcionários durante os cursos no ambiente virtual de aprendizagem, confirmando, assim, a premissa da importância do tutor presencial na educação corporativa a distância.

Finaliza-se o presente artigo com a afirmativa de que, apesar das dificuldades encontradas, a grande maioria dos funcionários/alunos acham válidos os treinamentos corporativos a distância devido à flexibilidade e probabilidade de desenvolvimento profissional, corroborando com a possibilidade de ascensão profissional.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. Campinas, SP : Autores associados. 2009.

Companhia de Saneamento do Paraná. **Estatuto social consolidado**. Disponível em: < http://site.sanepar.com.br/sites/site.sanepar.com.br/files/estatuto_age_111_27102017_-_atual-2.pdf >. Acesso em: 02 mar. 2018.

Companhia de Saneamento do Paraná. **Princípios e valores**. Disponível em: <<http://site.sane->

par.com.br/a-sanepar/principios-e-valores >. Acesso em: 02 mar. 2018.

Cursos corporativos. Sanepar. Dtcom. Disponível em: <<https://sanepar.dtcomweb.com.br/>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

Decreto 5622/05 | Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Presidência da República. Jusbrasil. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109743/decreto-5622-05>> Acesso em: 02 mar. 2018.

Educação Superior à Distância. Portal mec. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>> Acesso em: 02 mar. 2018.

JUNQUEIRA, L. A. C, VIANNA, M. A. F. **Universidade Corporativa.** Disponível em <<http://www.institutomvc.com.br/univcorp.htm>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

LEME, R. **Avaliação de desempenho com foco competência:** a base para remuneração por competência. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

Meio século de saneamento no Paraná. Sanepar. Notícias. Disponível em: <<http://site.sanepar.com.br/noticias/uma-historia-de-meio-seculo-de-saneamento-no-parana>> Acesso em: 02 mar. 2018.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa.** São Paulo: MAYRON books, 1999.

MORAN, M. **O que é educação a distância.** Eca. Usp. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

NUDIN; RICARDO, E. J. **Educação corporativa:** fundamentos e práticas. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

OLIVEIRA, G. A. R; FLORENTINO, L. C. **Capacitação profissional no setor público por meio do ensino a distância:** um estudo de caso na Sanepar. 2013. 37 p. TCCP (Especialização em Tecnologia em Gestão Pública) - Instituto Federal do Paraná- IFPR, Curitiba, 2013.

PAULA, N. M. . **Educação à distância e o mundo do trabalho.** Abed. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/54200722120PM.pdf> > . Acesso em: 02 mar. 2018.

RICARDO, E. J. **Gestão da educação corporativa –** cases, reflexões e ações de educação à distância. São Paulo: 1. Ed. Pearson Prentice Hall, 2007.

RODRIGUES, C. A. F. **Introdução à educação à distância.** Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD , 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2000.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, UNICAMP. 1999. 156 p.

GESTIÓN DEL APRENDIZAJE BIOÉTICO Y SUSTENTABLE¹

Rubén Hernández Ruiz²
Sandra Jannet Figueroa Aguirre³
Luciane Ribeiro⁴

RESUMEN

Se supone en este documento que la Educación Ambiental para la Sustentabilidad (EAS) será sustentable si y solo si lo es el aprendizaje. Para fundamentarlo se parte del constructo Gestión del Aprendizaje Sustentable el cual considera como premisa básica que toda experiencia de vida lo es de aprendizaje y que toda experiencia de aprendizaje lo es de vida, y como argumento central, que para promover y facilitar el proceso evolutivo de la conciencia es necesario darse cuenta del ser, estar y actuar en el mundo mediante el reaprendizaje y religación del pensar, sentir y expresarse como cualidades immanentes del humano en relación a sí mismo, al otro y lo otro. Para gestionar de manera sustentable el aprendizaje y por lo tanto la vida, se consideran dos perspectivas trascendentales: la bioética y la ecológica. Esta disertación constituye una aportación al desarrollo tanto del conocimiento como de la práctica de la EAS porque plantea nuevas miradas, conceptos y categorías analíticas. Se deriva de estudios realizados en gestión del aprendizaje sustentable en la Universidad Veracruzana para la formación de profesores y la necesidad de capacitación de los comités de bioética de los Servicios de Salud de Veracruz para el análisis de dilemas bioéticos.

Palabras clave: Bioética, aprendizaje sustentable, educación ambiental.

RESUMO

Neste documento se considera que a Educação Ambiental para a Sustentabilidade (EAS) será sustentável quando é aprendizagem. Para fundamentar se aborda o conceito de Gestão de Aprendizagem Sustentável o qual se considera como premissa básica que toda experiência de vida é aprendizagem e que toda experiência de aprendizagem é da vida e como argumento central, para promover e facilitar o processo evolutivo da consciência é necessário dar conta do ser, estar e atuar no mundo mediante a reaprendizagem e religação do pensar, sentir e expressar-se como qualidades imanentes do humano em relação a si mesmo, ao outro e o outro. Para administrar de maneira sustentável a aprendizagem e por tanto a vida, se consideram duas perspectivas transcendentais: a bioética e a ecológica. Este artigo constitui uma colaboração ao desenvolvimento tanto do conhecimento como da prática das EAS porque planeja novas visões, conceitos e categorias analíticas. Deriva-se de estudos realizados em gestão de aprendizagem sustentável na Universidade Veracruzana para a formação de professores e a necessidade de capacitação dos comitês de bioética dos Serviços de Saúde de Veracruz para análises de dilemas bioéticos.

Palavras-chave: Bioética, aprendizagem sustentável, educação ambiental.

1 Un documento similar anterior fue presentado en el "1er Congreso Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad", realizado en noviembre 2016 en Chiapas, México. (No fue publicado en las memorias con ISBN). Esta versión ha sido revisada, corregida y aumentada en febrero de 2019.

2 Doctor en Educación. Universidad Veracruzana, México – rubhernandez@uv.mx

3 Maestra en Desarrollo Humano. Secretaría de Salud del Estado de Veracruz, México - sijfigueroa86@gmail.com

4 Licenciada en Letras Portugués Español y estudiante de la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana, México – lunerib@gmail.com

Frecuentemente, cuando se asocia educación a crecimiento, se cree que una mejor educación supondría un incremento en la calidad de vida. Sin embargo, las experiencias de vida indican que ambas dimensiones son en sí inequitativas, inarmónicas y fragmentadas, no son sustentables una a la otra. Prueba de ello es la desigualdad, falta de equidad, carencia de empleo y subempleo, pobreza, marginación social, etcétera. Pareciera que seguimos abocados en mirar la educación como una dimensión aislada y al desarrollo como una consecuencia lógica de la intervención del sujeto “educado”, generando una economía inestable y destructiva que no retribuye recursivamente la inversión inicial para la sustentabilidad del sistema, mientras que ambas pueden ser incluso trans-recursivas: una mejora cuando la otra lo hace porque se desarrollan en estrecha correspondencia.

Boff (2004) llama a ese comportamiento paradigma-conquista. El ser, humano por evolución de la vida y propia naturaleza, se alza sobre ella “creando cultura y cosas que la evolución nunca crearía sin él”. Interviene para conquistarla y modificarla a su antojo, provocando en esa transformación riqueza y bienestar pero también destrucción y sobreexplotación. Alvarado (2010) explica, “(...) en el terreno de los hechos, la educación se sigue alineando con los valores de la ideología del modelo neoliberal: el propósito explícito es seguir respondiendo a los retos de la competitividad de la economía global” y por lo tanto de la conquista.

Por otra parte, para fomentar una conciencia pedagógica, bioética y ecológica que permita el desarrollo sustentable y sostenible, a través del “paradigma-cuidado” (BOFF, 2004), la vida y la Tierra podrían reestablecer su capacidad de autoorganización y autoproducción. Pero, según Gutiérrez (2015), se ha recurrido a metodologías de intervención basadas en la proclama donde el interés termina cuando la intención política concluye. Se ha acudido también a estrategias enfocadas en la demanda de los interlocutores como protagonistas que buscan, en primera instancia, la satisfacción de las necesidades, desencadenando procesos de gestión para llevar a cabo análisis, propuestas y soluciones. Sin embargo, creemos que, aunque el aprendizaje ha sido significativo, no ha llegado a ser sustentable porque también se ha partido de iniciativas políticas y no de proyectos político-pedagógicos que transformen y consoliden las creencias y procederes.

En ambos casos se ha intentado potenciar la educación ambiental para la sustentabilidad sin haber puesto atención en la sustentabilidad misma de la educación, por lo que se propone en este documento ver a la educación ambiental como un sistema bioético y ecológico de aprendizaje que garantice las relaciones de vida y por lo tanto del desarrollo.

Se presenta aquí un acercamiento teórico y una propuesta práctica al tema ambiental y educativo desde las miradas de los autores que confluyen, desde orígenes y caminos distintos, el primero desde la gestión del aprendizaje sustentable en la Universidad Veracruzana, la segunda desde la capacitación de los Comités a cargo de la Comisión Estatal de Bioética de los Servicios de Salud de Veracruz y la tercera desde la maestría en Gestión del Aprendizaje que imparte la Universidad Veracruzana en Poza Rica, Veracruz, México. A partir de esta vinculación, se pretende enseñar a aprender sobre el cuidado del ser y su medio ambiente e incluir elementos de la bioética en la gestión del aprendizaje sustentable para beneficio mutuo y de la sociedad.

SUPUESTO SOBRE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA SUSTENTABILIDAD

Se supone en este documento que la Educación Ambiental para la Sustentabilidad

será sustentable si y solo si lo es el aprendizaje. Una pregunta clave es: ¿cómo se explica que habiendo EAS no haya sustentabilidad porque se siguen deteriorando los ecosistemas?

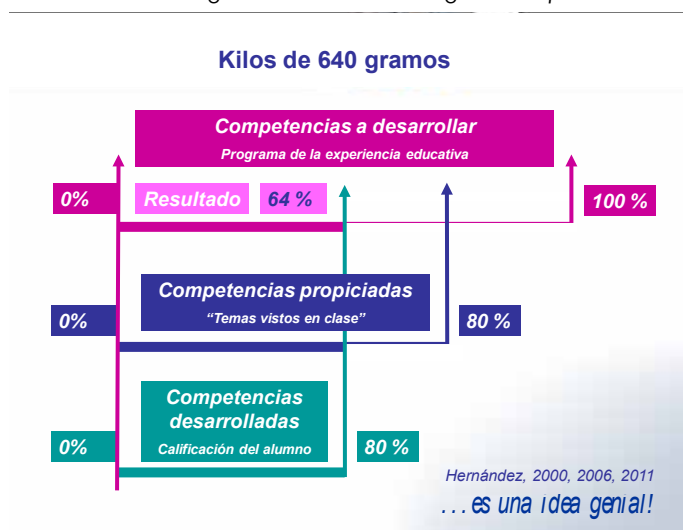
Iniciemos develando algunos conceptos que luego se tejerán para dar pie al constructo Gestión del aprendizaje sustentable y bioético.

CONCIENCIA ECOLÓGICA

Gadotti (2002) afirma que “Los problemas actuales, incluso los problemas ecológicos, son provocados por nuestra manera de vivir” y ésta “es inculcada por la escuela”. Capra (2009) dice: “Cuanto más estudiamos los principales problemas de nuestro tiempo, más nos percatamos de que no pueden ser entendidos aisladamente. Se trata de problemas sistémicos, lo que significa que están interconectados y son interdependientes.” Mirarlos de manera diferente requiere un viraje en el modo de pensar, sentir y expresarse, una resignificación de las relaciones entre aprendizaje, educación, desarrollo, sustentabilidad, ética y vida, pero creemos que el cambio hacia una visión integrada —si bien ha habido buenos intentos como producto de una educación ambiental y posteriormente de una educación para la sustentabilidad— aún no ha trascendido porque no se ha generado un sistema de vida en la emergencia de una conciencia ecológica.

Gadotti (2002) dice que “La educación debe ser tan amplia como la vida.” Se pregunta: “¿Cuáles son los contenidos escolares realmente sustentables, esto es, significativos y recursivos para nuestras vidas? ¿Cuál es el sentido de que estudiemos esto o aquello? ¿Qué tiene que ver nuestra educación con nuestro proyecto de vida?” Cree, y nosotros también, que se debe educar para la paz y la felicidad y no para la competitividad del mercado. Sin embargo, en el currículum escolar, alguien —normalmente un colegiado— decide lo que debe saber una persona educada y propone asignaturas por disciplinas como compartimentos estancos para aprenderlos, no incluye temas sobre la sensibilidad, subjetividad, incertidumbre y complejidad de la vida; tampoco se estudia de manera sistémica, compleja, transdisciplinar, ética ni ecológica. En la operación del currículum no se “alcanzan a ver” todos los contenidos del programa ni se desarrollan todas las competencias ni se alcanzan buenas notas, los resultados de las pruebas estandarizadas en México lo reflejan, tales como Enlace⁵.

Figura 1. Metáfora Kilos de 640 gramos. ¿Quién engaña a quién? En Hernández (2011)



5 Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. Ver: <http://www.enlace.sep.gob.mx/> Fecha de consulta 27-02-2019.

SISTEMAS ECOLÓGICOS DE APRENDIZAJE

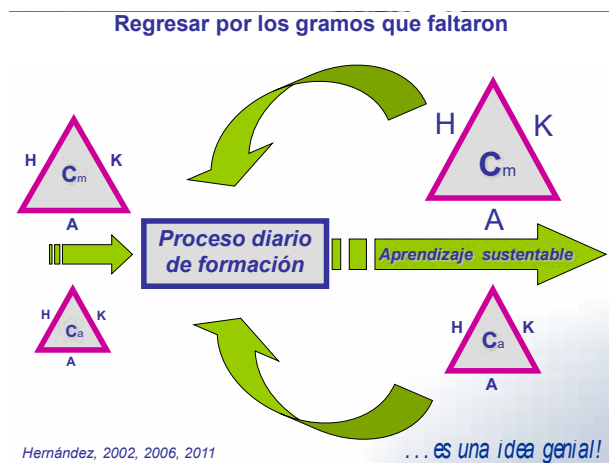
Necesitamos revitalizar la educación entendida como una comunidad viva de aprendizaje a partir del reconocimiento de los principios básicos de todo sistema ecológico: interdependencia, reciclaje, asociación, flexibilidad, diversidad y como consecuencia de la interacción no lineal de todos ellos, la sustentabilidad y sostenibilidad (LEFF, 2006). Interdependencia como una vasta e intrincada red de relaciones —el comportamiento de cada miembro de la comunidad escolar como un todo depende del comportamiento de muchos otros—. Reciclaje como procesos cíclicos de producción y consumo que, sin menoscabo de la calidad educativa, generan, retroalimentan y sustentan el proceso educativo. Los ecosistemas se muestran abiertos al flujo de energía renovable, eficiente económicamente y benigna para el medio ambiente, sobre la base de una asociación: combinación compleja de cooperación y de coevolución donde la educación se propone como “una estrategia de la materia viva para evolucionar.” (ALVARADO, 2010).

Dos principios básicos que debemos transferir de las comunidades ecológicas a las educativas para hallar el equilibrio entre estabilidad y cambio, orden y libertad, tradición e innovación: la flexibilidad y la diversidad. Capra (2009) asienta: “la trama de la vida es una red flexible en continua fluctuación. Cuantas más variables se mantengan fluctuando, más dinámico será el sistema y mayor su capacidad para adaptarse a los cambios”. Así, recíprocamente, toda experiencia de vida se convierte en una experiencia de aprendizaje donde se reconoce al otro y a lo Otro como una relación de responsabilidad y deferencia ética. En ese reconocimiento e interacción, el sujeto genera vivencias del estar aprendiendo porque, como dice Assmann (2002), aprender es una propiedad emergente de la autoorganización de la vida, continuamente se está interactuando como sujeto en constante estado de aprendizaje, como aprendiente en una ecología cognitiva o sistema unificado organismo/entorno. (BATESON, 1993; en ASSMANN, 2002) Aquí habría que resaltar que el desconocimiento de esta perspectiva ecológica por parte de nuestros dirigentes políticos, económicos y educativos es lo que ha puesto en peligro la sustentabilidad del sistema educativo.

APRENDIZAJE SUSTENTABLE

La idea, llevada a la práctica, es crear un sistema ecológico de aprendizaje que genere vivencias del estar aprendiendo. El esquema podría ser el siguiente: en el proceso diario de formación, maestro y alumno, en mayor o menor grado, llegan siendo competentes. En su interacción siguen aprendiendo y egresan con un grado de desarrollo mayor pero probablemente no logren completamente los resultados esperados por lo que es conveniente que, en estrecha colaboración, como coaprendientes, recursivamente regresen a aprender a repensar, re-sentir (volver a sentir) y reexpresarse.

Figura 2. Regresar por los gramos que faltaron - Aprendizaje sustentable. Cm, competencia del gestor del aprendizaje; Ca, competencia del aprendiente. K, conocimiento; H, habilidad; A, actitud. Gestor y aprendiente son coaprendientes en la experiencia de vida y aprendizaje. En: Hernández (2011)



Al regresar, reaprenden y favorecen el aprendizaje del otro. En la recursividad, el aprendizaje se vuelve sustentable porque no tan sólo se han favorecido procesos cognitivos sino metacognitivos y meta-socioafectivos que permiten seguir aprendiendo a partir de los aprendizajes iniciales. Los productos de aprendizaje son necesarios para la propia producción del proceso de aprendizaje.

Morin (2006) dice, refiriéndose a los procesos recursivos: “Es un proceso en el que los efectos o productos al mismo tiempo son causantes y productores del proceso mismo, y en el que los resultados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales.” Aclara que “el proceso recursivo es un proceso que se produce/reproduce a sí mismo, evidentemente a condición de ser alimentado por una fuente, una reserva o un flujo exterior.” Consideramos que esa energía emana de un proyecto de vida, del deseo legítimo de aprender y vivir (HERNÁNDEZ, 2011).

Darse cuenta de que se está aprendiendo, qué se aprende, cómo se aprende y qué resultados se obtienen de ese aprendizaje, propicia la toma de decisiones para la acción reguladora, por sí mismo o provocada por otro o lo Otro. El sujeto aprendiente logra la sustentación de su aprendizaje cuando toma conciencia sobre la necesidad de aprender y de seguir aprendiendo por él mismo porque tiene preguntas que responder. En la búsqueda de respuestas se autogeneran nuevas preguntas que inducen la acción inquisitiva. La circularidad regenerativa hace sustentable al aprendizaje.

BIOÉTICA

La declaración universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la Unesco (2005), en su Artículo 17, dice: “Se habrán de tener debidamente en cuenta la interconexión entre los seres humanos y las demás formas de vida, la importancia de un acceso apropiado a los recursos biológicos y genéticos y su utilización, el respeto del saber tradicional y el papel de los seres humanos en la protección del medio ambiente, la biosfera y la biodiversidad”.

Potter (1998) intentó crear un puente de diálogo entre conocimiento biológico y valores humanos, a esta interlocución para alcanzar un nuevo saber o metaconocimiento emergente para la supervivencia del ser y la intensificación de su condición humana, la denominó bioética. Carapia (2013) opina que al estar la palabra bioética conformada por los vocablos griegos: bios y ethos, adquiere sentido desde la perspectiva ecológica porque bios refiere a la vida y lo viviente, mientras que ethos al hábito, costumbre o carácter.

Esta intensificación de lo humano lo refiere Boff cuando explica el paradigma-cuida-

do (2004): “El cuidado es la condición previa que permite la eclosión de la inteligencia y el afecto; es el orientador anticipado de todo comportamiento para que sea libre y responsable y, en definitiva, típicamente humano. El cuidado es el gesto amoroso con la realidad, el gesto que protege y da serenidad y paz. Sin cuidado, nada de lo que está vivo sobrevive”.

En 1979, Beauchamp y Childress, referidos a problemas y dilemas morales en salud, publicaron cuatro principios para la ética biomédica: el respeto a la autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia, dando origen a un nuevo paradigma llamado principlismo bioético. El respeto a la autonomía se relaciona con el consentimiento informado que debe dar la persona que esté en tratamiento; la no maleficencia con no hacer daño intencionalmente, tiene relación con la cuestión de los tratamientos opcionales y obligatorios en relación al final de la vida; la beneficencia es la obligación moral de actuar en beneficio de los otros. En la bioética clínica, el principio de justicia aborda problemas derivados de la distribución de los recursos de asistencia sanitaria.

EDUCACIÓN AMBIENTAL Y BIOÉTICA

Acosta (1999) dice que el objetivo fundamental de la educación ambiental consiste en promover la relación armónica entre la naturaleza y las actividades humanas; este propósito, esencialmente bioético, apunta a lograr una cultura de conservación, en la que se aplique en todos sus procesos productivos, técnicas limpias en consonancia con la posibilidad de un desarrollo sostenible.

Entonces, mientras que la educación ambiental pretende formar una concepción integral de la relación hombre-medio ambiente que se traduzca en actitudes y hábitos responsables para el mantenimiento del habitus, la educación en bioética trata de estructurar un sistema de valores acerca de la vida y la salud que permita la implementación de procesos de decisión moralmente válidos ante situaciones donde se pongan en juego estos valores. Así, ambas son interdependientes y complementarias; necesarias para la formación de una conciencia ecológica y ambiental que permita el desarrollo sustentable y sostenible.

GESTIÓN DEL APRENDIZAJE BIOÉTICO Y SUSTENTABLE

Al hablar de bios y ethos, se alude en conjunto a la forma de ser, estar y actuar de los humanos en el mundo, en su medio ambiente, en su espacio ecológico. Hernández (2011) propone, a través del constructo Gestión del Aprendizaje Sustentable (GAS) el cual considera como premisa básica que toda experiencia de vida lo es de aprendizaje y que toda experiencia de aprendizaje lo es de vida, y como argumento central, que para promover y facilitar el proceso evolutivo de la conciencia es necesario darse cuenta del ser, estar y actuar en el mundo mediante el reaprendizaje y religación del pensar, sentir y expresarse como cualidades inmanentes del humano en relación a sí mismo, al otro y lo Otro.

Y como se ha venido planteando, para gestionar de manera sustentable el aprendizaje y por lo tanto el ambiente y la vida, se han considerado dos perspectivas trascendentales: la ecológica y la bioética.

Si vivir y aprender son lo mismo, como afirmó Assmann (2002), al hablar de bioética estaríamos refiriéndonos también a la ética del aprendizaje. Consideremos como dilema moral la enseñanza que no produce aprendizajes y por lo tanto no educa. ¿Qué transformaciones habrá que hacer al sistema educativo mexicano para que la educación sea sustentable por sí misma como un ambiente y sistema ecológico? Recordemos que el ob-

jetivo de la educación es desarrollar el talento de los individuos y de las comunidades. No educamos para tener buenos resultados escolares, aunque políticamente son necesarios, se educa para una vida natural, por lo tanto, sustentable, para obtener buenos resultados vitales dentro y fuera de la escuela. Aprender de manera ética y responsable, es reaprender recursivamente para hacer ecológico y bioético el sistema de aprendizaje y por lo tanto la vida. Se educa para la sustentabilidad a partir de generar ambientes de aprendizaje sustentables y bioéticos.

Así, una educación ambiental para la sustentabilidad debe asegurarse de que el aprendizaje que promueve para lograr esa educación debe ser sustentable. Debe ser recursivo para estar en una dinámica regenerativa: autoorganizada y autoproducida, autorregulada de manera constante, siempre floreciendo y fluyendo como lo hace la naturaleza.

La acción ética hacia la vida y el aprendizaje debe provenir de una decisión humana basada en una postura y actitud de cuidado, derivada de la compleja trama entre el pensar, sentir y expresarse, de la toma de conciencia de la honorabilidad del ser, estar y actuar en la vivencia y convivencia situadas.

REFERENCIAS

- Acosta, J. R. **Bioética civilización y desarrollo sostenible**. En Delgado, C. J. editor científico. Cuba verde. En busca de un modelo para la sustentabilidad en el siglo XXI. La Habana, Cuba: Editorial José Martí. (1999)
- Alvarado, E. et al. **Una educación emergente para la era planetaria. Nuestro reflejo en el espejo del cosmos**. México: Arana. (2010)
- Assmann, H. **Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente**. Madrid: Narcea. (2002)
- Boff, L. **Cuidar la Tierra. Hacia una ética universal**. México: Dabar. (2001)
- _____. **Ética y Moral. La búsqueda de los fundamentos**. España: Sal Terrae. (2004)
- Capra, F. **Ecología profunda: un nuevo paradigma**. En: La trama de la vida. Una perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona: Anagrama. (2009)
- _____. **Epílogo: Alfabetización ecológica**. En: La trama de la vida. Una perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona: Anagrama. (2009a)
- Carapia, S. **Bioética: presente y futuro**. En: La divulgación de la Bioética. Hacia un diálogo convergente. Cuadernos de Análisis y Proyección. Secretaría de Salud/Comisión Nacional de Bioética. En: <http://conbioetica-mexico.salud.gob.mx> Fecha de consulta 9-05-2016. (2013)
- Gadotti, M. **Pedagogía de la Tierra**. México: Siglo XXI. (2002)
- Gutiérrez, F. **Ecopedagogía y Ciudadanía planetaria**. México: DeLaSalle ediciones. (2015)
- Hernández, R. **Regresar por los gramos que faltaron: talento y competencias para un aprendizaje sustentable**. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Educación Superior. Formación por competencias. 19 al 21 de septiembre. Tuxtla Gutiérrez, Chis. Universidad Autónoma de Chiapas. (2011)
- Leff, E. **Aventuras de la epistemología ambiental**. México: Siglo XXI. (2006)
- Mir Tubau, J. **Principios de Ética Biomédica, de Tom L. Beauchamp y James F, Childress**. Volumen 17 núm. 64, septiembre diciembre 2011. España: Tribuna Abierta del Instituto de Borja de Bioética. (2011)
- Moran, E., E. Ciurana y R. Motta. **Educación en la era planetaria**. Barcelona: Gedisa. (2006)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos.** En: Comisión Nacional de Bioética, http://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/normatividad/normatinternacional/6._INTL._Dec._Universal_Bioetica_y_Der_Humanos.pdf Fecha de consulta 9-05-2016. (2005)

Potter, V. R. **Bioética puente, bioética global y bioética profunda.** En: Cuadernos del Programa Regional de Bioética. Santiago de Chile, no.7, Diciembre. (1998)

UNA SINTÉTICA MIRADA SEMIÓTICA Y GRAMATICAL AL UNIVERSO DE LOS BOOKTUBERS

Laura Montenegro¹

RESUMEN

El presente trabajo está relacionado con una investigación personal sobre las nuevas prácticas lectoras. El contenido y las temáticas se incorporan a una revista digital para niños y jóvenes (Prisma), que tiene como intención promocionar la lectura. Vimos en los booktubers, a estos nuevos promotores de lectura, por sus edades y su estilo para comunicar, sobre obras literarias de una forma que atrape a los adolescentes y de este modo siga el flujo de textos en su cotidianeidad. Luego, la investigación fue atravesada por una mirada semiótica y gramatical -muy sencilla-, respecto a las nuevas tecnologías, redes sociales, internet y educación. Un fragmento muy breve fue presentado en un posgrado de Especialización de Semiótica para profesores de Lengua, dictado en la Universidad Nacional de Misiones en el año 2018, y es la que pueden leer en este artículo. Las líneas de investigación o las constelaciones seleccionadas, tienen como soporte teórico a Iuri Lotman, a Byung-Chul Han, y demás bibliografía que encontrarán al final del texto.

Palabras-clave: Textos; Culturas tecnológicas; Fronteras; Semiósferas.

RESUMO

O presente trabalho está relacionado com uma investigação pessoal sobre as novas práticas leitoras. O conteúdo e as temáticas se incorporam a uma revista digital para crianças e adolescentes (Prisma), que tem como intenção promover a leitura. Vemos nos booktubers, a estes novos promotores de leitura, por suas idades e seus estilos para comunicar sobre obras literárias de uma maneira que atraia os adolescentes e siga o fluxo de textos em seus cotidianos. Logo, a pesquisa foi atravessada por uma abordagem semiótica e gramatical - muito simples -, a respeito das novas tecnologias, redes sociais, internet e educação. Um fragmento foi apresentado em uma Especialização de Semiótica para Professores de Línguas, na Universidade Nacional de Misiones no ano de 2018 e é o que pode ser lido neste artigo. As linhas de pesquisa ou as constelações selecionadas têm como suporte teórico Iuri Lotman, Byung-Chul Han e outras bibliografias que se encontram ao fim do texto.

Palavras-chave: Textos; Culturas tecnológicas; Fronteiras; Semiosferas.

¹ Profesorado en Portugués Instituto Hernando Arias de Saavedra. Licenciada en Letras Universidad Nacional de Misiones. Directora Editorial de la primera revista digital para niños y jóvenes de la provincia de Misiones: Prisma.

Los booktubers son jóvenes (en su gran mayoría) que recomiendan libros, lecturas, series películas, por Youtube.

Tienen muchos suscriptores con los que interactúan y a los que promocionan la lectura de sagas, novelas, comics, mangas.

Desde la Revista Digital para niños y jóvenes que dirijo: "Prisma" (www.prismadigital.com.ar), difundimos videos de estos lectores modernos, pues vemos que en realidad y rompiendo los prejuicios que estamos acostumbrados a escuchar, los jóvenes leen.

Solamente, que leen lo que ellos quieren y como ellos quieren, con sus tiempos. Les agregan valor a sus lecturas y realizan interpretaciones que muchas veces como docentes, no dejamos que se filtren en el aula.

*En el siguiente trabajo se describe muy brevemente a los "booktubers" quienes son vistos como el nuevo modelo lector, los formadores de lectores que innovan en las prácticas lectoras, su impacto en internet y una consideración final de cómo esto puede influir en las aulas. (Al final del trabajo, adjuntamos notas de comentarios de seguidores de los usuarios de booktubers.)

En el siglo XXI, cada vez son más los niños y jóvenes que se animan a producir su propio "contenido", grabarlo, editarlo y subirlo a YouTube. Una de las semiósferas más significativas que ha surgido es la de la comunidad booktuber: personas que recomiendan libros a través de YouTube. Tienen de 9 a 30 años y surgieron en EE. UU., España, México y se extendieron a países latinoamericanos como Argentina, Colombia, Perú, Chile.

Los booktuber producen varios "textos", le dan nuevas miradas, le agregan humor, interactúan con diversos formatos, pues pasan de las series de Netflix a los estrenos de películas, que antes habían leído en sus libros.

(...) los textos, como formaciones más estables y delimitadas, tienden a pasar de un contexto a otro, como ocurre por lo común con las obras de arte relativamente longevas: al trasladarse a otro contexto cultural, se comportan como un informante trasladado a una nueva situación comunicativa: actualizan sistemas antes ocultos de su sistema codificante. Tal "recodificación de sí mismo en correspondencia con la situación pone al descubierto la analogía entre la conducta signica de la persona y el texto. (LOTMAN, 1996, p. 55)

Están hiperconectados en las redes sociales, las que aprovechan para promocionar sus canales más que nada. Ellos mismos lo cuentan en sus videos, cuando les dan tutoriales a los que también quieren ser booktubers.

"En la sociedad expuesta, cada sujeto es su propio objeto de publicidad" (HAN, 2017, p. 29)

Lo que antes concebíamos como prácticas lectoras han sido atravesadas por la máquina, (la computadora, la tablet, la filmadora, el celular), que produce nuevos textos donde los jóvenes, usan mucho la oralidad y la gestualidad. La recomendación de lecturas y la formación de lectores se ve mediada por la tecnología y los millennials recurren a los libros que les recomiendan sus pares, jóvenes de su misma edad, desde la pequeña semiós-

fera (su habitación), donde la escenografía está compuesta de libros y posters de series o estrenos de películas, que los chicos también se animan a reseñar.

La cultura es en principio políglota, y sus textos siempre se realizan en el espacio de por lo menos dos sistemas semióticos. La fusión de la palabra y la música (el canto), de la palabra y el gesto (...) (LOTMAN, 1996, p. 58)

Cada video presentado por los booktubers tiene música, humor, juegos, emoticones, edición, "acting" y vocabulario adolescente. Los libros expuestos generalmente están en español y en inglés. Son adolescentes bilingües que consumen sagas y lecturas que los adultos y los docentes ni imaginamos.

Lo que valoran los seguidores y suscriptores de estos booktubers es la naturalidad "la transparencia" que tienen en su personalidad, donde los jóvenes no temen mostrarse tal cual son. Un comentario de una seguidora de un booktuber decía lo siguiente: cita textual.

"Rasta Koneko Hace 7 meses (editado)

Me encanta la sinceridad que tenes al hacer tus vídeos y lo transparente que te haces notar. seguí así."

También hay videos donde los jóvenes lectores les colocan nombres a las obras literarias o las series de tv y películas, de cómo deberían llamarse verdaderamente. Es decir, que ellos han leído la obra, al igual que el protagonista booktuber e interactúan nuevamente para que les dé su punto de vista juvenil. Hay recodificaciones constantes. Su vocabulario, sus expresiones donde comparten los gustos similares.

"El autor crea un texto único, esto es, un texto en un lenguaje todavía no conocido, y el auditorio para aceptar el texto, debe dominar el nuevo lenguaje creado ad hoc" (LOTMAN, 1996, p. 60).

Otro rasgo es que los booktubers y los seguidores, se ponen retos, como elegir un libro que comience con "c", un libro de tapa azul, un libro que te hayas comprado porque te gustó el título, etc. Y hasta hay retos de cuántos libros van a leer por año. Dan consejos a los demás sobre cómo ser booktubers. Producen sentido.

"Además de una función comunicativa, el texto cumple también una función formadora de sentido, interviniendo en este caso no en calidad de un embalaje pasivo de un sentido dado de antemano, sino como generador de sentidos." (LOTMAN, 1996, p. 60)

Los seguidores- suscriptores de sus videos les piden que lean libros y les recomienden porque les interesa escuchar su opinión al respecto. (La cita de autoridad, ya no la tiene el adulto).

Dice Han que hay en la sociedad de la transparencia un exceso de positividad y no se permite lo negativo. Si tomamos esto en el universo de los booktubers, podemos ver cómo, los chicos comentan favorablemente al protagonista del video, que lo que más desea es poder comunicarse con otros lectores, que haya una respuesta por parte de los que vean sus videos y cada vez haya más suscriptores. Como ya lo dice Han, el "me gusta" es el veredicto general de la sociedad positiva. Cuando dentro de los comentarios aparece una voz negativa, los fans rápidamente lo "increpan" y le piden críticas constructivas o

propuestas.

La comunicación alcanza su máxima velocidad allí donde lo igual responde a lo igual, cuando tiene lugar una reacción en cadena de lo igual. La negatividad de lo otro y de lo extraño o la resistencia de lo otro, perturba y retarda la lisa comunicación de lo igual (HAN, 2017, p. 12-13).

La otredad y las fronteras son claras. La frontera de la habitación del protagonista de los videos y los seguidores; la frontera entre el que opina distinto y el que opina a favor; la frontera entre la información que brinda el joven booktuber de su vida privada y de su vida pública y la frontera entre el conocimiento de las obras literarias mencionadas por el protagonista y el que no las leyó. Lo intelectual.

Existen libros y autores denominados consagrados de los que todos los booktubers comentan. Uno de sus libros favoritos es Harry Potter. Toda la saga. Lo han legitimado como libro que todos deben leer para pertenecer a su universo. Y cual críticos literarios de otros tiempos se reúnen en ferias de libros donde tienen un espacio. Es decir, ya son reconocidos por la sociedad literaria como parte de su mundo.

Las grandes editoriales les regalan libros una vez que llegan a los mil suscriptores, para que recomienden a otros chicos.

Otro punto destacable y a la vez una paradoja es que los chicos prefieren las ediciones impresas a los ebooks, libros en PDF, o lecturas en internet. (Ellos usan la máquina a su modo.)

El sueño máximo de los booktuber se concreta cuando finalmente logran entrevistarse, contactarse o hablar a su escritor favorito. También exhiben libros firmados por autores y participan de presentaciones de libros y encuentros de booktubers. Ellos son en comunidad. No existen solos.

“El texto por sí solo no puede generar nada: debe entrar en relaciones con su auditorio para que se realicen sus posibilidades generativas” (LOTMAN, 1996, p. 62)

Muchos se conocen entre ellos.

La “máxima vergüenza” de los booktubers es no haber leído muchos libros. Para esto también hacen un video contando a sus seguidores que leen solo los primeros capítulos y que no lo han terminado, actuando con tristeza. La frustración surge y los seguidores les dan su perdón. Sociedad positiva.

Otro rasgo es el tiempo que tiene que durar sus videos y el tiempo en el que tienen que leer sus libros, el tiempo que tiene que pasar entre un video y otro para que los fans no se enojen.

“Son obsenas la hiperactividad, la hiperproducción y la hipercomunicación, que se aceleran más allá del fin.” (HAN, 2017, p. 59)

(Ahora bien. Nos surge esta duda: ¿Los booktubers de qué lado están en esta sociedad de la transparencia? Si bien reúnen varios requisitos: redes sociales, hipercomunicación y conexión, escenificación. Lo cierto es que promocionan la lectura en el Siglo XXI y

que muchos niños y jóvenes son lectores gracias a que ellos recomendaron lecturas.)

Hay narratividad y negatividad. Traen a colación libros clásicos. En el discurso de los booktubers no hay padres, ni docentes, ni familia, solamente ellos, sus libros y sus seguidores. Han traído a la memoria textos que ya no recordábamos y gracias al mercado, han surgido nuevos autores y obras.

“Tanto en internet como fuera de ella, hoy la capacidad de creación se ve capturada sistemáticamente por los tentáculos del mercado, que atizan como nunca esas fuerzas vitales, pero, al mismo tiempo, no cesan de transformarlas en mercancía. (Sibila, 2008, 13)

Una vez que los booktubers llegan a los mil suscriptores, las grandes editoriales, les regalan libros. Los libros deben ser muy buenos, de lo contrario los jóvenes lo “escracharían” en sus videos, porque no temen decir la verdad.

“Transparencia y verdad no son idénticas” (HAN, 2017,p. 23)

Otro dato que hay que tener en cuenta: los que tienen más de doscientos cincuenta seguidores también cobran por la cantidad de suscriptores, por lo que podemos decir que es un nuevo empleo, precarizado, pero un nuevo empleo. (Cobran uno o dos dólares cada mil reproducciones de sus videos)²

Como todos los booktubers también inician un ritual de saludar a sus seguidores, donde a veces les cuentan que estaban enfermos, estudiando o en otras cosas, por lo que no pudieron filmar videos, luego inician el tema del día y finalmente se despiden con una frase que todos en Youtube, menores de 30 años ya conocen: “Esto ha sido todo por hoy gente de YouTube, nos vemos en el próximo video y no olviden suscribirse a mi canal...”

Ahora bien, ya sabemos algunas características de las nuevas prácticas lectoras de los millennials. Solo nos resta imaginar cómo trabajamos con esto en nuestras clases. Hay un umbral que cruzan nuestros jóvenes que están con la “máquina”, el “aparato”, todo el día, en su habitación, con sus pares y el aula. El sentido común, a decir de Camblong, tendría que estar a la orden del día y los profesores debemos atravesar esas fronteras contextuales, prestar atención al mundo real y actual de los chicos: “No se puede trivializar ni dejar pasar semejante acontecimiento lingüístico, o, mejor dicho, semiótico.” (CAMBLONG, 2012, p. 29).

Los adolescentes leen “Cincuenta sombras de Grey” en oposición a nuestro querido “Mio Cid”, por lo que prepararnos semióticamente para estos desafíos que se presentan en nuestra “vida cotidiana” permitirá el continuun de información, nos devolverá el sentido del humor que está desapareciendo en nuestras prácticas docentes y nos pondrá en contexto con los estudiantes.

Podemos formar lectores en la escuela todavía, revisar lo metódico, borrar las fronteras. si dejamos que los jóvenes “tomen la palabra” en algún momento de la clase.

“La corporalidad de los actores semióticos y los enunciados producidos, resignifican sus actuaciones adoptando rutinas habituales que responden al protocolo en cuestión, y por otro, sus presencias efectivas y consistentes serán “textos” a interpretar por el trabajo

2 <https://www.curiosfera.com/cuanto-gana-un-youtuber/>

semiótico constante del docente.” (CAMBLONG, 2012, p. 63)

Ahora bien, crucemos las fronteras y adentrémonos en esta pequeña semiósfera, en el léxico de estos promotores de lectura del Siglo XXI.

*Hay vocabulario propio de los youtubers:

*“ahre”: lo dicen como cerrando una frase donde el que dice un comentario más ingenioso ganó la conversación. Merece especial atención por la cantidad de significados que encierra. Si escuchamos a los adolescentes en los recreos o en las aulas, vamos a notar que la repiten continuamente. Es una especie de muletilla. Surgió en las redes. Los adultos no usamos esta palabra, tampoco sabemos cómo debe escribirse. Parafraseando a Coseriu, “la noción de campo léxico que resulta de un paradigma constituido por unidades léxicas de contenido (lexemas) que se reparten en una zona de significación continua común y se encuentran en oposición inmediata unas con otras.”

*La palabra súper: es un aumentativo, superlativo muy utilizado en el lenguaje adolescente en cualquier contexto.

*de pedo: de casualidad, afortunadamente, aproximadamente.

*piola: sinónimo de copado. Agradable. Bueno

*ver qué onda: ver de qué se trata. Informarse.

*millennials: jóvenes de entre 18 y 35 años que utilizan la tecnología, las redes, etc.

*Abreviatura de palabras: hdp. Letras para imitar emoticones: XD.

*Copada: sinónimos.

*same: palabra que no tengo idea del significado, puesta al final de las frases.

*vamooolo: vocablo que proviene de los cantantes de cumbia insertada en un contexto de lectura, donde felicita o anima, demuestra contento.

*peeeero: si lo relacionamos con los verbos y el condicional,

*JAJAJA: uso de mayúsculas para acentuar el sentido de la risa

*chabón: palabra utilizada por adolescentes en varios contextos, significado similar a: compañero- amigo.

*me mató tu sinceridad: cada vez que los adolescentes dicen “me mató” quieren decir que la respuesta fue inesperada. La sorpresa.

*wow: interjección que debería incluirse en las clases de gramática por el frecuente uso. Reemplaza a muchas que ya no se utilizan y también alude a los cómics y youtubers.

*shoro: lloro sin mucho entusiasmo: equivale al “me entristece” Palabra creada por los jóvenes que envían sus comentarios, principalmente por los porteños que escriben como suena su pronunciación.

*está padre: está muy bueno. Genial. Hermoso: Es un vocabulario que también lo toman de otros países como México, cercano al “lenguaje neutro”

*tranqui: apócope de tranquilo. Lo usamos también los adultos. Economía del lenguaje.

Como lo decía Coseriu: “el ejercicio de la función léxica nos permite no sólo incorporar palabras, sino también juntarlas en conjuntos de relación”.

Ahora bien. Este breve listado de palabras es solamente una parte. Tenemos que ver la nominalización, el uso de seudónimos, los nombres que se inventan los comentaristas para no ser identificados, para abreviar sus nombres y para hacerlos más interesantes.

- I'm re Gil
- cazadora de libros
- Yuki yuki
- Matias G.B.
- Marisol F
- Brenda Love

Para finalizar la propuesta de los booktubers y el trabajo de análisis gramatical, (no solo gramatical, sino también de análisis de discurso, lo semántico, la pragmática, etc) que podemos hacer, existe ya un glosario que circula por las redes, medios y páginas que explican un poco a qué se refieren los chicos cuando hablan de sus libros, series, películas y vida diaria en las redes. Muchos extranjerismos, préstamos, palabras de las nuevas tecnologías, tecnicismos. Aprovechamos la ocasión para traer a colación que

“(...) cuando se dice que la tecnología es una para todos, se pasa por alto que dicha tecnología está diseñada en un idioma determinado, que sus inventores están en determinados centros de poder y que su introducción a las demás culturas supone una relación subalterna, o al menos conflictiva” (CAMBLONG, 2005, p. 56)

Book tag: Son videos con una temática especial relacionada con libros que los booktubers proponen a sus suscriptores. Es una buena forma de interactuar con ellos y de intercambiar conocimientos. El diálogo.

Book haul: En estos vídeos los booktubers nos enseñan sus últimas compras.

Book wrap o Wrap up: Son videos en los que el booktuber habla de los libros que ha leído en un periodo de tiempo determinado (una semana, un mes, las vacaciones de verano...).

INM: Iniciales de ‘In my mailbox’, es decir, ‘en mi buzón’. Se refiere a libros que el booktuber ha comprado, ha tomado de la biblioteca o ha recibido

como regalo recientemente. Estos videos se pueden complementar abriendo los paquetes delante de la cámara, lo que sería un 'unboxing'.

Shelf tour: son videos en los que se hace un repaso por la biblioteca personal del booktuber, un recorrido por las estanterías donde está colocada su colección de libros.

TBR: Siglas de 'To be read', es decir, para ser leídos. Se trata de una especie de wrap up a la inversa en la que los booktubers comentan la lista de los libros que tienen pendientes.

Read Along: Es una especie de club de lectura. El booktuber propone un libro concreto y una fecha determinada para que todo el mundo lo lea. Llegado ese día tanto booktuber como suscriptores comentan sus impresiones sobre la lectura.

Whistlist: Al igual que en los portales de compras, son los libros que todavía no se han puesto a la venta (o no se han traducido) y que el booktuber quiere conseguir. Dejamos en el anexo un glosario si se desea ampliar un tema.

Esta breve descripción del universo de los booktubers y ese léxico, ese lenguaje y metalenguaje que los rodea, puede ser implementado en las aulas.

“Los metalenguajes no son un problema, la cuestión finca en no volvernos una armadura que nos ahoga, un artefacto que monitorea discursos exentos de pasiones, humor y temblores semióticos que juegan con el sentido”. (CAMBLONG, S/D, p. 9)

REFERENCIAS

Camblong Ana, Alarcón Raquel, Di Módica, Rosa (2012) **Alfabetización semiótica en la frontera Vol II**. Posadas. Editorial Universitaria.

Han, B.C **La sociedad de la transparencia** Barcelona. Herder. (2017)

Lotman Iuri, **La semiosfera I**. Madrid. Cátedra. (2017)

Sibila, **El show del yo en La intimidad como espectáculo**. Bs. As. FCE. (2008)

<http://revistababar.com/wp/breve-diccionario-nuevos-terminos-lectores-despistados/>

<https://www.youtube.com/watch?v=eemayoNHuyk> (video citado)

ALARCÓN, Raquel; SIMÓN, Gustavo y TARELLI Victoria. **Gramática en uso. Construcciones Teórico-metodológicas**. En Alternativas semióticas en la enseñanza de la lengua. Relatos de formadores. (en prensa) (2017)

ALBANO Hilda y GIAMMATTEO Mabel. **Según pasan los años. Análisis y reflexión sobre la enseñanza de Lengua en el país en el último siglo**. En RASAL. Lingüística n° 1, Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística, Bs As., Mayo 2004

COSERIU, EUGENIO. **Teoría del lenguaje y Lingüística general**, Madrid, Ed. Gredos. (1962)

GASPAR, María del Pilar y OTAÑI, Laiza. **Cap. III La gramática en Alvarado**, Maite UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES Sec. de Investigación y Posgrado. (2004)

PROGRAMA DE SEMIÓTICA (Coord.): **Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Pp. 71 a 99.

HALLIDAY, M. **El Lenguaje como Semiótica Social**. México: Fondo de Cultura Económica.

(1982)

JAKOBSON, R. "El metalenguaje como problema lingüístico" en El marco del lenguaje. (1982)

México: **Fondo de Cultura Económica.**

Arnoux, Elvira y Bein Roberto (comps.): **La regulación política de las prácticas lingüísticas.** Buenos Aires: EUDEBA.

BAJTIN MIJAIL M. **Estética de la creación verbal.** Buenos aires: Siglo XXI. (1979)

CAMPS, Anna y MILIAN, Marta (2000). **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura.** Santa fe: Homo Sapiens.



ENTREVISTA



Entrevista

SOREYA REYES

CONSUMIDOR DIGITAL NÃO. CRIADOR DIGITAL!

CONSUMIDOR DIGITAL NÃO. CRIADOR DIGITAL! ENTREVISTA COM SOREYA REYES GONZÁLEZ

POR

Marcio Fernandes

Maria Aparecida Knuppel

Scheyla Horst

Embora tenha uma base no México, onde vive, Soreya Reyes González é uma cidadã do mundo. Hoje diretora da EducaTech México, fundação educacional, a cientista já esteve em projetos em ações envolvendo E-Learning, Gestão Universitária, Educação Continuada, Planejamento Estratégico e muito mais tanto em outros países da América como da Europa e da Ásia. Por muitos anos, trabalhou e pesquisou para a Universitat Oberta de Catalunya (UOC, Espanha), onde também concluiu doutorado em E-Learning e Internacionalização. Nos Estados Unidos, foi líder de projetos na General Electric e na Emerson Electric, dois dos maiores grupos empresariais do planeta. É fluente em Inglês, Catalão, Francês e Turco. Em setembro passado, quando de visita ao Brasil, a convite da Unicentro (Paraná), Udesc (Santa Catarina) e Abruem (que reúne universidades estaduais e municipais brasileiras), concedeu entrevista à revista Aproximação. Confira, a seguir, os principais trechos:

Aproximação: Quais as relações entre o aprendizado híbrido e as metodologias ativas que usam ambientes colaborativos?

Soreya: Trabalho atualmente em EducaTech, que é uma fundação que dá apoio e suporte às instituições educativas, principalmente na mudança que essa transformação digital causa, ao passar da Educação Presencial para a Educação Híbrida e para a Educação a Distância. Atuo nessa modalidade, que é um *continuum* de tecnologia. A formação híbrida nasce como uma necessidade desta transformação digital, do estudante que está na aula utilizando tecnologias dentro da sala, para utilizá-la também fora em esses espaços em que se fazem colaboração, trabalhos de casa, incluindo pessoas que trabalham e estudam. A Educação Híbrida é a resposta a alguém que tem necessidades de mobilidade, de diferentes estudos e trabalhos, então lhes dá essa flexibilidade. Agora, quais tecnologias são utilizadas na metodologia híbrida? Sobretudo, o que tentamos na docência é aproveitar ao máximo a prática pedagógica utilizando e desenvolvendo as estratégias cognitivas dentro da aula que favoreçam a presencialidade, o trabalho em equipe, as aulas invertidas, onde os alunos fazem trabalho de leitura da teoria em casa e a prática é desenvolvida dentro da sala de aula, de tal maneira que o estudante possa desenvolver diferentes competências dentro da sala e fora, desenvolvendo outras que têm relação com uso de tecnologia, sobretudo alfabetização digital, isto é, como utilizar áudio, vídeo, textos e hipertextos, para buscar informações aqui, ali, principalmente para resolver um problema, para resolver um projeto. Para trabalhar em algo concreto. E isso é colaborativo. Então, o uso das ferramentas implica entrar em acordo com outros estudantes, estar conectado num momento preciso, trocar informações. Colaborar dentro de um documento, um mesmo documento online, editado com diferentes partes. Então essas ferramentas se incorporam a

este modelo de aprendizagem. Atualmente, temos ferramentas de apoio que são abertas, o que implica que estes conteúdos já podem chegar ao uso de diferentes pessoas, não somente a uma classe social que tenha acesso a tecnologias e que tenha pago. Isso ajuda na democratização do conhecimento.

Quais as competências que os alunos desenvolvem em processos de formação híbrida?

As competências que os alunos desenvolvem em processos de Educação Híbrida têm relação com, primeiro, a presencialidade, a aula tradicional: já não é o professor que comanda a aula, não está mais tudo centrado no docente, agora está centrado no processo de aprendizagem, em como aprendo a partir do conhecimento que trago e que cada uma das pessoas traz. Então, é uma aprendizagem colaborativa. As ferramentas que são utilizadas na sala de aula têm bastante relação com debate, diálogo e construção de equipes, criação de equipes para que apresentem resultados sobre uma temática. Na aprendizagem híbrida, fomenta-se muito também o autoestudo, em que o aluno precisa desenvolver fora da aula, num trabalho em casa ou num espaço fora da instituição educacional, pois precisa ser organizado, disciplinado, com sequência: tem que ler, ver um vídeo, obter a parte teórica, sobretudo para as aulas invertidas em que, na modalidade presencial, desenvolvem-se dentro dos espaços da aula, a aprendizagem com outras ferramentas. A hibrididade ajuda que o estudante tenha essas ferramentas, habilidades e competências que são requeridas no século 21, que são desde trabalhar em equipe, resolver problemas complexos, habilidades comunicativas, habilidades de criatividade, como resolver um problema de maneira criativa e não da maneira tradicional. Pensar de maneira diferente. Felizmente, na aprendizagem híbrida - parte presencial e parte virtual -, os alunos podem desenvolver competências em ambos os sentidos: na virtualidade, fazemos com que os estudantes tenham habilidades digitais, de comunicação - muito por escrito -, verbais, tenham habilidades de busca de informação em diferentes fontes, verificação dessas fontes, trabalhar em equipe com pessoas que não estão em um mesmo espaço, nem ao mesmo tempo, mas que de alguma maneira colaboram para desenvolver um projeto. E essas são as habilidades que são esperadas dos cidadãos do século 21. Quando vão ao mercado de trabalho, as empresas buscam isso: pessoas que sejam capazes de resolver problemas de maneira diferente, pensando e utilizando diferentes tipos de tecnologias como ferramentas de apoio e de comunicação.

Quais são as vantagens das metodologias ativas para a Educação Superior?

Bom, estamos formando cidadãos globais para resolver problemas locais. Pensar global significa estar conectado ao mundo, sabemos que o conhecimento não está apenas na universidade, mas em muitos lados e é preciso hibridizar as fontes de informação para ter diferentes pontos de visão no mundo, é pos-

sível buscar informação, comparar como se resolvem os problemas em outros locais, quais resultados foram obtidos, de tal maneira que há muita atividade buscada e muita informação disponível que temos hoje em dia e que temos que resolver problemas locais pensando de uma maneira global porque todos resolvemos problemas em nosso entorno, mas estamos abertos ao mundo de alguma maneira, e aos seus impactos. Então, a Unesco trabalha na implantação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e propôs 17 objetivos para que sejam trabalhados em todo o mundo, que contemplam a qualidade da educação, comida e água para todos, educação, saúde, infraestrutura, enfim, 17 metas que se trabalham de maneira transversal, sendo que todos estamos imersos a trabalhar nisso, porque nos afeta de maneira real. Em definitivo, formar cidadãos globais para resolver problemas locais é um dos grandes objetivos das universidades e a aprendizagem híbrida, com novas tecnologias, ajuda a mudar a mentalidade. A aprendizagem utilizando tecnologias ativas dentro da ideia de colaboração, cooperação, abre espaço para pessoas de diferentes nacionalidades, então pensar que limitamos *online* a um tempo e espaço, vemos como a Internet abre as fronteiras. A possibilidade de colaborar com outros estudantes, com outros professores ao redor do mundo, trabalhar e fazer pesquisas, investigações, em resolver problemas comuns e esse trabalho colaborativo é sequente, cada um faz um avanço, então há um projeto que pode colaborar. Eu promovo muito a mobilidade virtual, a colaboração entre pares, de maneira internacional, graças às novas tecnologias estamos em contato com outras pessoas ao redor do mundo que têm problemas similares, que têm necessidades formativas, e que podem colaborar em projetos comuns.

Como você vê a formação de professores por meio de uso de tecnologias educacionais e que impacto isso traz para o Ensino? Qual o perfil docente que precisamos para o século 21, a partir da trilogia "Tecnologia, Saberes e Competências"?

Tradicionalmente, a formação se centrou em processos do docente como maestro, como gerador de conhecimento. Essas metodologias mudaram. Agora, estamos falando que a aprendizagem se gera, que o centro do processo é que o aluno aprenda, e o professor é responsável por apoio e guia na aprendizagem. Há uma mudança geracional em andamento, na qual temos em aula professores que foram formados com tecnologias que eram exitosas em seu momento, mas que tiveram de ser alteradas já que a transformação digital faz todos evoluírem - os atores da sociedade, os novos nativos digitais requerem novas maneiras de aprender, eles têm uma visão diferente de como resolver, têm uma pressa por informação, buscam, eu não sei, mas o Google sabe, e aí buscam informações, vídeos, são autodidatas. Isso faz com que a carreira docente tenha que ser repensada. Formando-se para serem motivadores, geradores da formação e não o centro do processo, mas guias e como se construir um programa que possa ser desenvolvido por competências, onde o estudante possa erguer sua própria aprendizagem também passando uma parte do que traz como experiência de origem. Os docentes mais jovens se adaptam mais rapidamente à mudança

pois, de alguma maneira, são arrastados por essa transformação digital, os que têm muitos anos de docência são mais resistentes à mudança. A alteração alcança a todos, nós gostemos ou não. É algo que não só afeta a docência, mas também a maneira como trabalham os médicos, os engenheiros, os economistas, enfim, está gerando uma mudança na maneira como nos comunicamos, resolvemos problemas e, portanto, é necessário se adaptar a essa mudança. Isso implica uma transformação. Um docente agora tem que ter essa vontade de inovar, esse desejo de inovar. E se não tivermos uma atitude frente a esta mudança, uma atitude positiva, nós vamos ficar ultrapassados. O conhecimento sempre vai ser maior se realmente pesquisamos as mudanças e transformações.

Como avançar em projetos de inovação tecnológica e educacional e considerar o papel dos conceitos humanos, culturais e científicos?

Como podemos avançar no âmbito tecnológico sem deixar a parte humana para trás? Se centramos a formação na Tecnologia, nós estaremos nos equivocando. A Tecnologia é um meio. São as pessoas que têm que estar dentro do processo educativo. Como aprendem. E a Tecnologia vem para apoiar esse processo. Como ponderei antes, formamos cidadãos para resolver problemas locais com uma visão global e fazemos isso apoiados pelo uso da Tecnologia. Creio que é nosso objetivo como universidade nos transformar para que possamos mudar a sociedade. Inovar a Educação para que inovem também, mudem eles os espaços de trabalho onde realizam e desempenham. De tal modo que a sociedade possa ir avançando. A Tecnologia nos fez mais dinâmicos e também, de alguma maneira, as relações humanas ficaram mais efêmeras em algum ponto, pois nos comunicamos de maneira rápida, resolvemos, mas não temos essa relação a fundo com as pessoas. Isso não podemos deixar de lado. O desafio é criarmos seres humanos com valores, competências e princípios que desenvolvam seus trabalhos com um objetivo maior de desenvolvimento social e humano. A parte humana tem que estar presente. É muito se diz que a Inteligência Artificial vai se encarregar de certas tarefas. Nós temos esse medo, pensamos o que vai acontecer com nossos trabalhos, se agora vai ser feito por uma máquina. Isso ocorreu também na Revolução Industrial, mas o importante é o que eu faço de valor que uma máquina não pode fazer? Esse sentido de criatividade, de inovação, de resolver problemas com sentido humano é qualidade dos humanos. O que temos de mais valioso em relação ao futuro é que devemos formar pessoas com valores e que possam fazer essa transformação tendo a Tecnologia como meio.

Como trabalhar o conceito de Inovação Digital nas universidades buscando essa relação com a sociedade e com o próprio mercado?

A dicotomia na relação entre universidade e empresa sempre foi criticada, pois as universidades fazem pesquisas, não desenvolvem profissionais que as empresas realmente estão requerendo e contratando, esse vínculo de comunicação

entre universidade e empresa, no âmbito das universidades públicas, sempre há uma crítica, no sentido de que é preciso formar profissionais que as empresas precisam. Nesse sentido, precisamos colaborar em projetos comuns, sobretudo propostas de desenvolvimento. Os doutorados industriais são um passo de colaboração onde ambos estão trabalhando sobre investigações que lhes interessam e geram desenvolvimento. E aportam pessoas e recursos para esse projeto. Então, a transformação digital afeta todos. Mas nos conecta também. É saber que não podemos resolver problemas sozinhos, mas que temos que colaborar e ser parte de como resolver problemas. É a vontade institucional que realmente tem que abrir para que existam esses espaços de colaboração que já são permitidos pela Tecnologia. Ter tutores em empresas, que ajudem nossos estudantes a realizar seus projetos para poderem se graduar. Temos que seguir nessa mão porque estamos construindo juntos a sociedade de maneira colaborativa. A relação entre a universidade e empresa nunca foi amigável, sempre houve alguma crítica sobre que os egressos não estão preparados para enfrentar os desafios das empresas. Quando alguém me pergunta qual habilidade e qual competência são necessárias, digo que, mais que técnicas, mais que competências técnicas, é saber colaborar para resolver problemas complexos, desenvolvendo com novas tecnologias, desde liderar, até comunicação, trabalho em equipe. A inovação e a criatividade são como competências requeridas que estão na lista do top 10 de um profissional. O conhecimento tecnológico vem em segundo lugar quando se busca um especialista de Mecânica, por exemplo. Qual a explicação? Qual função nós temos dentro dessa sociedade? Em todas aquelas habilidades que as máquinas não podem realizar, e aí está a criatividade, em como resolvemos problemas de maneira criativa, como inovamos e falamos a linguagem das máquinas nesse sentido é saber um pouco de programação, de desenvolvimento de aplicativos, para poder de alguma maneira transmitir e desenvolver novos processos e nós devemos mandar as máquinas, e não o contrário. A relação entre a universidade e empresa tem que ser entre pares.

A universidade tem uma grande função dentro de nossa sociedade. Todo esse conhecimento hoje em dia, que a sociedade investe pagando impostos para ter fundos públicos, para fazer mais pesquisa, de alguma maneira podemos reverter esse desenvolvimento e compartilhar para a democratização do conhecimento, sobretudo da sociedade, através do desenvolvimento de Recursos Abertos, de compartilhar vídeos, de MOOCs (cursos online massivos). Que sejamos cada vez mais abertos a compartilhar, com direitos autorais livres. Não devemos criar consumidores digitais, mas criar produtores digitais, criadores digitais. Isso quer dizer que eu contribuo a partir do que sei, do que aprendi, do que desenvolvo, de tal maneira que nosso trabalho através da rede, de uso de Tecnologia, de Internet, seja parte consumo, mas que também possamos compartilhar e desenvolver, por esse portfolio de produtos e conhecimentos compartilhados com o resto da sociedade, isso implica também uma mudança da maneira de pensar. De consumidor para criador digital!

