

coleção
Singularis

VOLUME 1

EDUCAÇÃO EM SUAS MÚLTIPLAS FACES E SENSIBILIDADES

CLARISSE ISMÉRIO
(ORG.)

Texto e Contexto

EDITORA E LIVRARIA

copyright@2020ClarisseIsmério
COORDENAÇÃO EDITORIAL: Texto e Contexto Editora
Diretora e editora-chefe: Rosenéia Hauer
Capa: Dyego Marçal
Projeto gráfico e diagramação: Texto e Contexto Editora

E24

Educação em suas múltiplas faces e sensibilidades [livro eletrônico]/ Clarisse Ismério (Org.). Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. (Coleção Singularis, v.1)
207 p.; e-book PDF Interativo

ISBN coleção: 978-65-990049-4-0

ISBN e-book: 978-65-88461-10-5

1.Educação contemporânea. 2. Educação - pandemia 3. Ensino- metodologias. I. Ismério, Clarisse (Org.). II..T.

CDD: 370.981

Ficha Catalográfica Elaborada por Maria Luzia F. B. dos Santos CRB 9/986

CONSELHO EDITORIAL:

Presidente:

Dra. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Unicentro)

Membros:

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dra. Silvana Oliveira (UEPG)

Doutorando Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)

Dra. Marly Catarina Soares (UEPG)

Dra. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)

Dr^a Letícia Fraga (UEPG)

Dra. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)

Dr. Evanir Pavloski (UEPG)

Dra. Eunice de Moraes (UEPG)

Dra. Joice Beatriz da Costa (UFFS)

Dra. Luana Teixeira Porto (URI)

Dr. César Augusto Queirós (UFAM)

Dr. Valdir Prigol (UFFS)

Dr. Luís Augusto Fischer (UFRGS)

Dra. Clarisse Ismério (URCAMP)

*Todos os direitos reservados à organizadora.

*Os textos publicados neste livro são de responsabilidade dos autores.

*Este ebook será disponibilizado em livre acesso não sendo permitida a venda, reprodução parcial ou total sem a autorização da organizadora..



Texto e Contexto
EDITORA



CLARISSE ISMÉRIO

(ORG.)

EDUCAÇÃO EM SUAS
MÚLTIPLAS FACES
E SENSIBILIDADES

Texto e Contexto

EDITORA

coleção
Singularis

VOLUME 1

SUMÁRIO

7

Apresentação

8

Capítulo 1

O fazer docente no atual cenário da educação superior

Ângela Susana Jagmin Carretta (Urcamp)

23

Capítulo 2

Telejornalismo na pandemia:
extensão como processo de ensino e motivação

Carine Felkl Prevedello (UFRJ)

46

Capítulo 3

reflexões de lições de vidas educadoras

Clarisse Ismério (Urcamp)

Edla Eggert (PUCRS)

61

Capítulo 4

Educação patrimonial:
proporcionando outro olhar sobre a história e a cultura

Clarisse Ismério (URCAMP-Bagé)

81

Capítulo 5

Estágio durante a pandemia:
alternativas para manter a prática

Cristiane Pinto Pereira (Urcamp)

96

Capítulo 6

Uma análise da educação inclusiva de crianças e adolescentes com
deficiência à luz do princípio constitucional da solidariedade

Higor Neves de Freitas (UNISC)

Dérique Soares Crestane (CERS)

Marcus Gabriel Nunes Quintana (UFPEL)

115

Capítulo 7

Educação informal:
a mídia como construtora da cognição

Marcelo Rodríguez (Urcamp)

140

Capítulo 8

Media literacy como competência para o desenvolvimento de um
protagonismo docente aliado à cultura digital contemporânea

Raiza Roznieski (PUCRS)

Lucia Giraffa (PUCRS)

164

Capítulo 9

Além da aula expositiva:
a (im)possibilidade de novas metodologias no ensino do direito

Vilmar Pina Dias Júnior (URCAMP)

180

Capítulo 10

A complexidade docente na contemporaneidade

Willian de Ávila (PUCRS)

Lucia Giraffa (PUCRS)

203

“Sobre os autores”

APRESENTAÇÃO

Fazer a apresentação do livro “Educação em suas múltiplas faces e sensibilidades” é um desafio de abrir janelas. Porque o que mais estamos vendo são “janelas”! O tempo pandêmico exige que prestemos atenção em especial em telas e janelas! Eis a tecnologia do nosso cotidiano, que já estava massivo, mas agora redobrou de intensidade.

E é nesse contexto que as autoras e autores presentes nesse livro coletânea de experiências pensadas enquanto vivemos a pandemia da COVID19, problematizam o contexto sócio-político também “pandemônico”.

As docências estão sendo reinventadas em todos os graus e, nesse livro em especial vamos encontrar textos que analisam cenários da Educação Superior bem como temas como a inclusão na educação básica. E se há um debate que não sairá da pauta tão cedo é a desigualdade e os desafios de pensar em como acolher a todas as pessoas nas “novas” formas de ensinar e aprender. Se esse desafio já tinha sido posto de modo expresso por Anísio Teixeira (1900-1971) imaginar as múltiplas faces com a sensibilidade dos fatos vividos hoje, segue sendo a dobradiça para abrir nossas janelas.

Apresento para você leitora e leitor, esses dez capítulos que sistematizam um ano de muitas descobertas e reposicionamentos. E reúnem docentes e estudantes que ensinam e aprendem, mas também pesquisam e tentam a duras penas fazer seguir o ritmo dos processos que acontecem quando nos colocamos no caminho que professa a docência.

Edla Eggert (PUCRS).

CAPÍTULO 1

O FAZER DOCENTE NO ATUAL CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ângela Susana Jagmin Carretta (Urcamp)

INTRODUÇÃO

A sociedade enfrenta grandes desafios para adequar-se ao momento sócio-histórico-político-cultural que estamos vivendo. Inovações disruptivas vêm ocorrendo em diversos setores. Mas, como se dá essa disrupção? Normalmente, nas indústrias, inicialmente, operam com um modelo híbrido, aproximando novas tecnologias ao modelo que deve ser superado. Há uma lista de exemplos que poderiam estar neste artigo: Pensemos um pouco no modelo de automóveis que temos em nossas mentes; a disrupção na indústria automotiva criou veículos Flex, modelo híbrido, movido a gasolina e a álcool. Na medida que rompiam com o modelo tradicional, novas fontes de energia foram experimentadas, o motor foi adequado para funcionar a gás, mas a grande promessa se refere ao motor elétrico.

Com o nicho fotografias, o qual exigia lojas físicas para a revelação, ocorreu a substituição por câmeras digitais, muito mais ágeis e de fácil compartilhamento em redes sociais. Grande parte das lojas físicas de múltiplos artigos realiza vendas também on-line; existindo até mesmo lojas totalmente virtuais, como por exemplo a Amazon.com. As agências bancárias presenciais, atualmente são consideradas híbridas, pois além do atendimento físico permitem transações on-line, inclusive pelos smartphones (CHRISTENSEN, HORN E STAKER, 2013). Os serviços prestados pelos taxistas foram aprimorados por uma nova perspectiva; serviço particular acionado por um aplicativo, o qual apresenta uma rota e um valor inferior aos serviços convencionais. Com estas e outras remodelações, não poderia ser diferente na área educacional.

Nas últimas décadas temos discutido a necessidade de adequações no modelo educacional. Aos poucos algumas IES foram se ajustando, mas, praticamente, nenhuma ruptura brusca ocorreu. Mas, o que é necessário para que a disrupção ocorra na educação?

Em termos de educação, ao longo dos tempos surgiram muitas teorias, as quais não tiveram uma aceitação em massa; a modernização no referido setor tem sido parcial e mais sutil. Nóvoa (1999, p. 18) aponta para a questão de que “é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores”. O referido autor explica que não se trata de um curso de formação ou ampliação de carga horária, mas, de “[...] integrar estas dimensões no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a”. Como essas dimensões interferem no perfil docente? Como se define um professor univer-

sitário? Como tem ocorrido a valorização os saberes provenientes da prática educativa?

Pimenta (1999) aponta que a construção da identidade docente é construída a partir de práticas culturalmente aprovadas pelo tempo, nas quais ainda se encontram alguma relevância. Mas, também, “[...] do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (p. 19). Há um processo de autoformação, baseado nas vivências e reflexões, os quais interferem no perfil docente.

Acredita-se na autoformação e na reelaboração dos saberes acadêmicos em confronto com aqueles resultantes das experiências docentes, num processo reflexivo, tornando-se fator imprescindível para os desafios que estão sendo enfrentados pelos docentes. Dentre eles, destacam-se o novo perfil acadêmico e a incorporação das novas tecnologias na área educacional, além das competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Por estas e outras razões grande parte das IES, nos últimos anos tem promovido formações internas a seus docentes e colaboradores, com base nos dados de reprovação ou abandono do curso, com destaque para as universidades federais, talvez pelo número de mestres e doutores, sem formação pedagógica, pois os programas de mestrado ou de doutorado atendem às perspectivas de conhecimento específico e capacitação para a pesquisa, sem dar ênfase nas questões pedagógicas. As competências adquiridas se resumem ao caráter técnico-científico e caminham lentamente para uma visão mais ampla da docência. Todos os segmentos das IES precisam discutir em torno desse espaço de construção de conhecimento, refletir sobre o

perfil do aluno, remodelar seus currículos e propor novas formas de aprender.

“Cada ser humano trilha seu próprio percurso de formação, fruto do que é do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser” (ALARCÃO, 1997, p. 7). O caminho que trilhamos, não é diferente apenas pelas opções acadêmicas, não se dá exclusivamente na academia, é diferente porque nossas vivências são únicas, porque elas se dão pelas relações culturais e sociais, porque há uma subjetividade emocional, ideológica, envolvendo aspectos éticos e concepções que norteiam o ato intencional que a docência exige.

Acredita-se que o primeiro passo a ser dado se refere a promoção de mudanças pontuais nos modos de ensinar e de aprender. O grande desafio deste século envolve mudanças curriculares, ênfase no desenvolvimento de competências e no protagonismo estudantil. Dessa forma a aprendizagem deixa de ser passiva para se tornar ativa. Hohmann, Banet e Weikart (1979, p. 174) definem a aprendizagem ativa como “aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas passada ou transmitida”.

APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: NOVOS CENÁRIOS E PERSPECTIVAS

Desde 2018, docentes, gestores e colaboradores da Urcamp, Centro Universitário da Região da Campanha, têm concentrado esforços para estudar e elaborar uma proposta centrada na aprendizagem, haja visto que, de acordo com Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997,

p. 174) “[...] é um processo ativo e social que ocorre melhor em ambientes centrados no aluno, nos quais os professores assumem papéis facilitadores, [...] as atividades construtoras de conhecimento são balanceadas”.

Além do caráter pedagógico, o tecnológico precisa estar lado a lado. A referida IES organizou cursos e oficinas; fez parcerias com outras instituições para que seus docentes pudessem atualizar seus saberes e fazeres docentes.

Novas competências, como as habilidades de colaborar, reconhecer e analisar problemas, [...] de adquirir e utilizar grandes quantidades de informação e de aplicar a tecnologia na solução de problemas do mundo real são resultados valorizados (SANDHOLTZ, RINGSTAFF E DWYER, 1997, p. 174).

Após múltiplas reflexões a Urcamp optou por trabalhar o Currículo por Competências, pois a aprendizagem baseada por competências tem sido alvo de discussões, nos diversos níveis de ensino. Inicialmente, constata-se que formação dos docentes que passam pelo processo de inovação no ensino superior tem um caráter desafiador no que tange aos recursos tecnológicos, por isso, esta e outras IES têm oportunizado cursos de formação nesta área. Mas, nem mesmo o termo “competência” tem um único conceito (SACRISTÁN, 2011), há divergências entre o que são, as adequações pedagógicas necessárias e as contribuições profissionais dessa medida.

O desafio da aprendizagem por competência, exige a atuação do aluno no processo de aprendizagem, do qual deve ser protagonista, de modo crítico, criativo, empreendedor. Não há certezas de que essas medidas serão suficientes para enfrentar o mundo do trabalho, mas uma ação prospectiva prevê “[...] falar de subjetividades, identidades, escolhas, textos, contextos, [...], falar em processo de

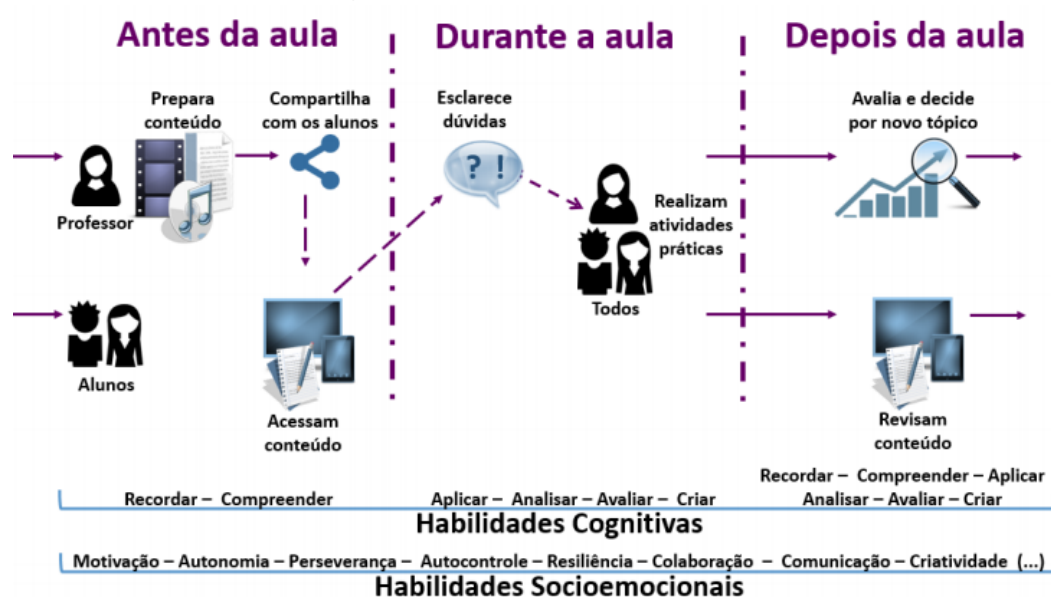
constituição, tanto do conhecimento quanto do ser.” (RANGHETTI, GESSER, 2011, p. 18).

Desta forma, o respeito às diferenças poderá, em breve, se tornar realidade; os ritmos de aprendizagem poderão ser respeitados, não apenas nos Anos Iniciais, mas também nos demais níveis de ensino. Todos estes aspectos convergem para o estreitamento entre ensino, pesquisa e extensão. Afinal, há bastante tempo defendemos este tripé. Acadêmicos que durante o curso participam de outros projetos na instituição acabam tendo uma melhor formação, provocada pela reflexão, em torno das múltiplas vivências.

Acredita-se que há possibilidades de adequar-se às exigências atuais, sim. Algumas destas possibilidades se referem aos momentos de reflexão em torno da docência universitária que cada um tem experienciado na própria IES em que atua. Outras exigências se referem às oportunidades que, nós, professores de IES comunitárias estamos tendo de participar de um curso de especialização em docência universitária, gestado pelo COMUNG, no qual, a partir das leituras e reflexões, estamos construindo novas competências e habilidades no campo pedagógico, compatíveis com as transformações educacionais mundiais, a partir do diagnóstico das próprias universidades que compõe o Consórcio das Universidades Gaúchas. Além disso, há as que fazem parte da trilha de autoformação, em que competências pessoais e profissionais vão sendo lapidadas, pois segundo Moraes (2004, p. 7), “[...] todo processo de formação envolve um processo de transformação, vivenciado recursivamente, ao longo da vida, revelando, a cada instante, uma capacidade única de auto-organização, de auto-regulação dos próprios processos vitais.”

A parceria da Urcamp com a Uniamérica possibilitou que docentes e colaboradores fizesse um MBA em Educação híbrida, metodologias ativas e gestão da aprendizagem. A partir destes estudos e das formações internas oferecidas pelo NAP fomos desafiados a elaborar o currículo do curso e preparar o repositório de cada componente, no Moodle, utilizando as Unidades de Aprendizagem do Grupo A, considerando que a primeira mudança ocorreu com a estratégia de Sala de Aula Invertida. Bergmann & Sams (2012) observam que esta estratégia de aprendizagem ativa reserva para a sala de aula a execução de tarefas, que até então eram propostas como tema, e sugere textos, videoaulas e documentários para as tarefas de casa; assim o aluno vem para a sala com certo domínio do assunto.

Figura 1 - Esquema Básico da Sala de Aula Invertida



Fonte: Extraído da dissertação de mestrado de Schimit (2016, p.67).

A figura acima retrata muito bem os três momentos da aprendizagem no Modelo Sala de Aula Invertida: a compreensão do conteúdo que ocorre pelo estudo anterior a aula; o esclarecimento de dúvidas e

execução das atividades desafiadoras que ampliam o conhecimento; e, a avaliação do domínio do tema ou da revisão do mesmo, caso os alunos tenham demonstrado grandes dificuldades em sala de aula. A aquisição de habilidades de maior nível cognitivo - aplicar, analisar, avaliar ou criar decorrem das atividades e resolução de problemas, durante as aulas. Da mesma forma, a proposta preconiza o desenvolvimento de múltiplas habilidades socioemocionais, dentre as quais estão perseverança, criatividade, autonomia, colaboração... Debalde (2003) indica que o grande desafio na contemporaneidade está na participação do acadêmico durante as atividades e reflexões em sala de aula, e que depende da proposta metodológica do professor.

No processo de autoformação, além das novas formas de ensinar, a preocupação maior é a de inserir as tecnologias nas aulas universitárias, afinal muitos dos docentes do ensino superior não possuem habilidades tecnológicas intrínsecas como os nativos digitais, ou seja, são imigrantes digitais. Este aspecto tem sido determinante na proposição de atividades desafiadoras, no estabelecimento de conexões entre os aspectos teórico-práticos, na proposição de problemas reais, na adequação das estratégias ao perfil acadêmico. Portanto, diversos elementos do atual cenário da educação superior que nos impulsionam a rever nossos fazeres docentes.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A pandemia causada pela Covid 19 desencadeou uma medida emergencial, mas como a gestão da IES vinha defendendo o ensino híbrido nas formações de 2017 e 2018, percebeu que nos apoiariamos nas tecnologias digitais para trilhar um caminho ainda desconhecido. As experiências com alguns componentes curriculares híbridos - in-

tercampi e os estudos decorrentes do MBA de Educação Híbrida, Metodologias Ativas e Gestão da Aprendizagem (Uniamérica) foram os elementos facilitadores nesta situação. Dessa forma, as estratégias inovadoras que estavam sendo colocadas em prática, aliadas às mídias e plataformas digitais foram indícios de que havia condições de mantermos o semestre letivo, de forma remota; talvez de modo mais complexo, pois, o formato, admite outras pessoas, técnicos, infraestrutura, *know-how* e tecnologias (softwares, aplicativos...).

Distinguir ensino remoto de EAD foi essencial para planejarmos nossas estratégias e mantermos o protagonismo dos estudantes. No ensino remoto as aulas ocorrem em tempo real, no mesmo dia e hora, com interatividade e exigem recursos tecnológicos.

Mas, e os professores formados há mais de 20 anos poderiam implementar mudanças nos processos de ensinar e aprender para uma geração que, constantemente, acessa informações, se conecta a seus pares, de Norte a Sul, que interage com indivíduos de diversos países e culturas? Dentre os acadêmicos muitos são usuários da internet, enquanto outros são criadores de produtos ou de serviços. De que forma os referidos professores poderiam motivar seus alunos? Como este “nativo digital” aprende (PRENSKI, 2001)? De acordo com Veen e Vrakking (2009) até mesmo a cronologia da evolução humana passou a designar esta geração atual de Homo Zappiens.

Pretende-se, neste artigo, refletir e compartilhar algumas experiências em tempos da Covid-19, com ênfase nos desafios e consequências que se apresentaram aos docentes e de que forma a IES, seus gestores e professores se adequaram, inovaram, ampliaram conhecimentos, mediarão a partir de recursos tecnológicos, adequa-

ram suas concepções e seus fazeres docentes no campo da docência universitária. Dentre os aspectos que compõe este estudo estão: planejamento da ação docente; competências socioemocionais, avaliação e tecnologias.

Focar nos estudos, num momento de intensa crise na saúde, na educação e em inúmeros problemas sociais decorrentes das restrições do mercado de trabalho, não tem sido fácil. Observando e analisando as situações do cotidiano da docência no ensino superior em um outro viés, constata-se que de certa forma, o período nos impôs mudanças conceituais e práticas.

O primeiro aspecto que merece análise se refere ao planejamento da ação docente como instrumento de inovação e adequação da prática pedagógica às imposições da pandemia. Mas como nós, docentes do ensino superior poderíamos pensar em estratégias tecnológicas sabendo que boa parcela de acadêmicos não possui computador ou uma rede de internet razoavelmente potente para participar de uma videoconferência? Como estar juntos, se não estamos perto? Que estratégias tecnológicas podem substituir as que usávamos a pouco mais de cem dias? Os que dão aulas em EAD, estariam anos-luz a nossa frente? Cabe revisitar conceitos de planejamento para fundamentar as respostas a estas e outras perguntas que nos fazemos a todo instante, pois planejar faz parte da vida humana ao longo dos séculos. Vasconcelos (2000, p.79) esclarece que planejar “[...] é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto.”

Mas como pensar em algo inédito, nunca vivido por nós docentes? Como agir de acordo com o previsto, sendo que havíamos

planejado um semestre dentro da normalidade? O conceito de Vasconcelos (2000) não foi capaz de balizar a prática educativa, naquele instante, pois a pandemia trouxe um “novo normal”. Entretanto, Menenegola e Sant’Anna (2001) defendem que, na realidade, planejamos o incerto, o vago, o ilimitado... e os resultados não são estritamente os que nós apontamos. Para Padilha (2001, p. 30) “[...] é sempre reflexão, tomada de decisão sobre a ação [...]”. “

Como segundo tópico argumentativo neste artigo está a avaliação no ensino superior. Se planejar em tempos de pandemia gerou tantos conflitos, podemos imaginar o enigma da avaliação. Perrenoud (1999) nos alerta os riscos de vincular a avaliação à prova e a prova à nota, pois grande parte dos docentes e discentes tem a concepção de que avaliar tem caráter quantitativo, no qual errar não faz parte do percurso. Para romper com este paradigma, o mesmo autor sugere a avaliação formativa, a qual emprega diferentes instrumentos avaliativos.

Estes dois aspectos planejamento/avaliação coexistem e, dependendo da concepção dos docentes pode desencadear a corresponsabilidade na aprendizagem. Aproveitando os aspectos teóricos tessidos até aqui, pode-se afirmar que a Urcamp vem se destacando, pela ousadia e comprometimento com o ensino remoto, durante o isolamento social.

O terceiro aspecto refere-se à tecnologia. Como afirma Moran (2000, p.12): “Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância”. Para atender às exigên-

cias do ensino remoto, fez-se necessário o suporte de técnicos e professores da área de sistemas de informação para ampliar as habilidades de uso das tecnologias adequadas às situações de aprendizagem.

As competências socioemocionais representam o último elemento de reflexão, não mais importante que os demais, pois, Primi & Santos (2014, p.12) observam que “[...] pesquisas revelam que o conjunto de características socioemocionais contribui aproximadamente tanto quanto as cognitivas na determinação do êxito escolar [...]”. Ao trabalharmos com um currículo por competências, os aspectos socioemocionais se sobressaem...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como nunca, nos dias de hoje experimentamos a iminência de não atendermos às expectativas sociais e educacionais; nos vimos subitamente enfrentando uma crise sem precedentes devido à pandemia causada pelo COVID-19 que acometeu nosso planeta, que nos impôs o isolamento social e, dessa, forma, nos submeteu a uma revisão de nossas práticas, uma reflexão em torno do nosso perfil, de nossos saberes e fazeres docentes. Nesse sentido, no que se refere à docência, fez-se necessário ressignificar as formas de comunicação, adaptar planos de aula, revisar procedimentos didático-pedagógicos e inovar os processos de avaliação. Temos nos deparado com inúmeras situações para as quais não estávamos preparados, mas, de forma coletiva e colaborativa, aos poucos fomos encontrando maneiras de dar continuidade às nossas atividades, a fim de mantermos nossa instituição em movimento.

A perspectiva de mudanças na área educacional, que até então era mais sutil, repentinamente se fez realidade. Os alunos não mais estavam face a face; o giz e o quadro não eram mais necessários; nem todas as metodologias consideradas ativas eram adequadas; o domínio dos recursos tecnológicos não era suficiente; entretanto, éramos uma grande equipe, o planejamento era compartilhado nas reuniões, as formações de curta duração prosseguiram.

A adesão da proposta de currículo por competências nos fez perceber que a formação acadêmica vai muito além do domínio dos conteúdos, permite que eles aprendam a se relacionar, a resolver problemas, a trabalhar em equipe, a ser resiliente, a ter autonomia e estabelecer metas. Estes e outros fatores foram determinantes no desempenho acadêmico.

Sigamos lendo, refletindo, compartilhando... Há um longo caminho a nossa frente, com novos desafios, dos quais, certamente surgirão outras possibilidades...

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Prefácio. In Sá-Chaves (Org.). **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**. Porto: Porto Editora. 1997.

BERGMANN, J; SAMS, A. **How the flipped classroom is radically transforming learning**. The Dailly Riff: apr. 15, 2012.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva?: Uma introdução à teoria dos híbridos**. EUA: Clayton M. Christensen Institute, 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf Acesso em 14 de Mar de 2020.

CUNHA, Maria Isabel de. Ensino como mediação da formação do professor universitário *in* **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação** / Marília Costa Morosini (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80 p.: il. tab. Disponível em: http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/ebooks/D_professor_ensino_superior.pdf Acesso em: 23 de jul de 2020.

DEBALD, Blasius Silvano. **A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. Seminário Nacional – Estado e Políticas Sociais no Brasil.** ANAIS do Seminário Nacional de Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel-PR, UNIOESTE, 2003.

HOHMANN, M., WEIKART, D., & BANET, B. **A Criança em Acção.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1979.

LEE, W. O. (2013). **Education and 21st Century Competencies. Keynote paper presented at the Education and 21st Century Competencies**, hosted by the Ministry of Education, Oman, 22-24 September 2013.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico, educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadoras com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, J.M., MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. (ORG.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 7.ed. Campinas: Papirus, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives Digital Immigrants.** 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing>. Acesso em 01 ago. 2020.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PRIMI, R.; SANTOS, D. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.** Instituto Ayrton Senna. 2014. Disponível em: <http://educacaoec21.org.br/biblioteca-3/publicacoes-institucionais>. Acesso em: 25 ago. 2020.

RANGETTI, D. GESSER, V. **Currículo Escolar: Das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares.** Curitiba, PR: CRV, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação.** In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competência: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.

SANDHOLTZ, Judith Haymore; RINGSTAFF, Cathy; DWYER, David C. **Ensinando**

com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva. **Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo ensino-aprendizagem.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2016.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico.** Ladermos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital.** Trad. de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009. 141 p.

CAPÍTULO 2

TELEJORNALISMO NA PANDEMIA: EXTENSÃO COMO PROCESSO DE ENSINO E MOTIVAÇÃO

Carine Felkl Prevedello (UFRJ)

“Entendo que todos têm de se aprimorar, mas, dado o contexto de pandemia, a gente trabalhando em casa, com os próprios equipamentos, projeto voluntário, não vale à pena gastar tempo para criticar algo que já está no ar, pode desmotivar”. A frase, dita em um áudio de *whatsapp* por Arllyn Mello, 27 anos, paraense, estudante de Jornalismo na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sintetiza parte do processo de reorganização metodológica e de procedimentos de Ensino que marca o tempo de isolamento social, decorrente do avanço da Covid-19 no Brasil.

Como preservar a relação educativa de troca e aprendizagem no Ensino Superior, diante do isolamento social? A experiência a ser relatada no presente artigo tenta articular dimensões desse processo, para explicar a) como as rotinas produtivas essencialmente práticas e presenciais associadas a ações pedagógicas em Telejornalismo fo-

ram adaptadas ao sistema de atividades remotas; b) como a complementaridade entre os métodos de Ensino vinculados à Extensão universitária pode ser estratégica em momentos de crise estrutural; e c) como princípios clássicos de formação profissional e do sistema educativo são desafiados e transformados durante períodos de grandes desastres coletivos.

As determinações de isolamento e distanciamento social decorrentes da pandemia pela Covid-19 no país impuseram, desde a segunda quinzena do mês de março deste ano, a suspensão das aulas presenciais de graduação em pelo menos 85% das instituições federais de Ensino Superior do Brasil.¹ Na UFRJ, a suspensão foi determinada a partir de 16 de março, por 30 dias, para a seguir ser estendida por tempo indeterminado. As ações de Pesquisa, Extensão, parte das aulas de pós-graduação e as atividades administrativas começaram, desde então, a ser viabilizadas em modo remoto, ou seja, mediadas pelo computador, pelos aparatos tecnológicos e pela comunicação possível via internet. Passaram, portanto, do espaço formal de aprendizagem, localizado nas universidades (em torno das suas salas de aula, de reuniões, laboratórios), para um espaço eminentemente doméstico e não-formal, invadindo o ambiente da casa, da família, com a mediação tecnológica a partir de uma gama de desigualdades nas condições pessoais de acesso a equipamentos e à internet.

Nas escolas e cursos superiores de Comunicação Social, os paradigmas até então vigentes para disciplinas e atividades práticas foram pressionados por uma realidade que, sob diferentes aspectos, já não poderia ser considerada surpreendente ou inovadora. O contexto,

1. Pesquisa do Colégio de Pró-Reitores de Graduação (Cograd) da ANDIFES (BIELSCHOWSKY, 2020).

que acelerou transformações nos modelos pedagógicos com um ritmo de urgência, obrigando toda a comunidade acadêmica (professores, estudantes e técnicos) a uma adaptação não planejada, pode ser relacionado com o conceito de Ubiquidade (PAVLIK, 2014). Adotado desde os estudos de *webjornalismo*, ou das narrativas jornalísticas em rede digital, este conceito é uma das bases pelas quais é possível compreender o novo cenário dos processos relacionados à Educação, especialmente, neste caso, à formação superior em Comunicação Social, como técnicas, formatos e mediações possibilitadas pelos softwares e redes digitais.

Com a transição dos processos produtivos e dos canais de circulação e distribuição de conteúdos informativos e jornalísticos do paradigma analógico para o digital, houve gradativamente uma convergência de formatos e veículos em redes e conteúdos multimídia à disposição em uma multiplicidade de dispositivos. A popularização dos computadores pessoais, portáteis, notebooks, tablets e telefones celulares, e a ampliação da conexão pela internet em termos geográficos e socioculturais, permitiu que os conteúdos antes associados a veículos como jornais, revistas, televisão ou rádio, passassem a ser acessados pelos canais digitais em dispositivos móveis. A essa possibilidade e capacidade dos conteúdos circularem em todos os espaços chama-se a característica da Ubiquidade.

No contexto da mídia, ubiquidade implica que qualquer um, em qualquer lugar, tem acesso potencial a uma rede de comunicação interativa em tempo real. Quer dizer que todos podem não apenas acessar notícias e entretenimento, mas participar e fornecer sua própria contribuição com conteúdos para compartilhamento e distribuição global. Além disso, o conteúdo noticioso emana de uma variedade de fontes cada vez mais ubíquas, incluindo câmeras de segurança ou vigilância bem como sensores de muitos tipos e formatos, frequentemente ligados à internet. (PAVLIK, 2014, p.160)

A correlação entre tecnologias digitais e metodologias de Ensino determinam, segundo Munari (2020), “uma mudança de paradigma na Educação, que é urgente e estava sendo adiada”. Ao avaliar o contexto de desaceleração econômica em todo o mundo, em função dos princípios de isolamento e distanciamento social, a autora lembra que, entre os grandes conglomerados transnacionais de telecomunicações, a crise converte-se não apenas em oportunidade, mas crescimento e ganhos reais: Facebook, Apple, Amazon e Microsoft atingiram, até maio deste ano, todo o faturamento verificado em 2019. A plataforma Zoom pulou de 10 milhões de usuários para 30 milhões em 2020, enquanto a Netflix viu o dobro da projeção para o primeiro semestre ser alcançada também em apenas três meses. O Google Meet ganha uma média de 3 milhões de novos usuários por dia. Entretanto, em termos globais, temos apenas 51% da população mundial com acesso à conexão de internet.²

Grossi (2020) lembra que estudos e avaliações no contexto da pandemia devem considerar este momento histórico como um campo conceitual, visto que

(...) é um território onde acontecem aprendizagens, (...) e envolve um significativo número de situações ricas em múltiplos conceitos, que nos afetam emocionalmente e nos levam a construir um campo de representações para expressar o que estamos vivendo. (Ibidem, 2020, *online*).

A adaptação da metodologia de aprendizagem do projeto de extensão Jornalismo Audiovisual e Interatividade no TJ (Telejornal) UFRJ, objeto deste artigo, confirma a subordinação, também das instituições públicas, a esse aparato de aplicativos, softwares e soluções

2. Dados resultantes de pesquisa apresentada durante debate realizado pelo projeto Lives Cátedra Intercom, com o tema “As mídias e a pandemia”, promovido pela da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares em Comunicação (Intercom) (MUNARI, 2020).

tecnológicas oferecidas pelas empresas transnacionais de controle e tratamento de dados informativos em todo o mundo, sobremaneira valorizados pela necessidade da adaptação das práticas de Educação formal e não-formal às ferramentas digitais.

TUFRJ: A ADAPTAÇÃO DAS ROTINAS PRODUTIVAS

O projeto de extensão Jornalismo Audiovisual e Interatividade no TJ (Telejornal) UFRJ existe desde 2001, vinculado à Escola de Comunicação (ECO) da UFRJ. Criado por iniciativa de estudantes interessados em experimentar práticas jornalísticas na internet, foi direcionado ao Ensino, Pesquisa e Extensão, com inserção na grade curricular da ECO e orientação de diferentes professores. Atualmente, configura-se como ação regular de Extensão, atividade complementar de ensino prático registrada em disciplina de Laboratório para o Ciclo Básico em Comunicação Social e objeto científico aplicado a artigos e debates relacionados às ações do projeto.

Desde já, cabe esclarecer uma terminologia de conceito, que contrapõe o termo Telejornalismo – adotado por uma série de autores (MACHADO, 2005; VIZEU, 2002) em associação ao telejornal como gênero jornalístico e à designação do exercício do Jornalismo em televisão ou em telas (EMERIM, 2018), como adaptação ao ambiente digital e móvel – à elaboração do conceito de Jornalismo Audiovisual (BECKER, 2012), resultado da trajetória de pesquisa em torno do próprio projeto, por meio da atuação da professora Beatriz Becker à frente da coordenação.

As narrativas jornalísticas audiovisuais, tanto na TV, quanto na internet são aqui nomeadas práticas de jornalismo audiovisual porque, ao identificar transformações nas narrativas dos telejornais e apontar características discursivas do webjornalismo audiovisual, observa-se

que essas distintas narrativas têm sofrido influências mútuas e passam por um processo de hibridização mediadas pelas tecnologias digitais. (BECKER, 2012, p.17)

Ambos serão adotados neste trabalho, reconhecidos como proposições adequadas e amplamente aceitas no debate científico acerca da teoria e prática do Jornalismo. O resultado deste esforço de reflexão teórica e os primeiros conteúdos produzidos pelo TJUFRJ foram armazenados em um repositório criado para o portal www.tj.ufrj.br, atualmente desativado, que reunia uma série de produções audiovisuais. Os canais digitais de armazenamento e distribuição de conteúdo foram criados somente a partir de 2012 no Youtube e no Facebook, 2017 no Instagram, e no Twitter em 2019. A fase atual, iniciada em julho de 2019, mostra-se especialmente produtiva, com uma média de publicações em vídeo duas vezes superior às verificadas historicamente.

Tabela I – Número de vídeos publicados pelo TJUFRJ

Período avaliado*	Youtube	Facebook	Instagram
2012 / 2013	23		
2013 / 2014	37		
2014 / 2015	42		
2015 / 2016	47		
2016 / 2017	56	21	
2017 / 2018	38	44	02
2018 / 2019	18	22	02
2019 / 2020	104	133	137

*julho a julho de cada ano – **Fonte:** Autora.

No ano de 2020, somente a partir de março, quando foram suspensas as aulas de graduação, devido à pandemia, e o projeto passou à atuação em espaços remotos não-formais, já são 63 vídeos produzidos e publicados no Youtube, Facebook e Instagram. Parte deste conteúdo (25 vídeos) foi desenvolvida durante dez dias, na cobertura

do Festival do Conhecimento, evento científico e cultural totalmente online, organizado em função do centenário da UFRJ.

O calendário letivo para os cursos de graduação na UFRJ iniciou-se no dia 09 de março de 2020. Mas já desde fevereiro, a universidade havia instituído um Grupo de Trabalho Multidisciplinar³, com o objetivo de monitorar o cenário relacionado à transmissão da Covid-19 e as medidas necessárias para conter a epidemia no Rio de Janeiro. Na sexta-feira (13/03), final da primeira semana de aulas regulares, a Reitoria confirmou a suspensão das aulas por 30 dias, decisão que seria ao longo da próxima semana adotada por instituições de ensino superior de todo o país.

O momento do anúncio da suspensão das aulas na UFRJ configurou-se em um marco para o projeto TJ UFRJ em termos de repercussão e visibilidade em seus canais de distribuição de conteúdo, ao mesmo tempo em que representou um processo de aprendizado prático para os estudantes, sobre os conceitos de critérios de noticiabilidade, definidores do “valor-notícia” (TRAQUINA, 2005). A informação da suspensão das aulas, obtido em primeira mão pela equipe do projeto no início da tarde do dia 13 de março de 2020, manifestou-se um conteúdo fortemente adaptado a um dos princípios essenciais à formação jornalística: a compreensão das características que conferem a um determinado fato ou situação o potencial de gerar interesse público. Naquele momento, o valor-notícia em torno da suspensão das aulas na UFRJ reunia pelo menos três importantes critérios de noticiabilidade: novidade, relevância e abrangência. A divulgação da notícia nos canais de Facebook, Twitter e Instagram

3. Grupo de Trabalho Multidisciplinar para Enfrentamento da Covid-19, dividido em 25 frentes de trabalho e responsável pelas medidas de combate à pandemia na UFRJ.

do @tjufrij ocasionou imediatamente uma repercussão pública sem precedentes até então, pelo menos entre os posts trabalhados nos canais de Instagram, Facebook e Twitter. No Facebook, foram mais de 11 mil visualizações e quase 20 mil pessoas alcançadas em menos de duas horas, 500 reações e 337 compartilhamentos. No Twitter, foram quase 50 mil impressões e 576 likes em menos de uma hora de publicação.

O reconhecimento intuitivo do valor de uma informação, medidos hoje muito mais facilmente pelas redes sociais com as métricas de engajamento, faz parte do perfil profissional do Jornalismo. Informação importante é a que envolve e gera interesse público, embora este conceito seja de alta complexidade. Genro (1987), ao discorrer sobre o modelo clássico de redação jornalística, lembra que somente a contextualização e o aprofundamento dos fatos permitem a compreensão do mundo para uma atuação crítica e transformadora. De algum modo, é o que defende Morin (2005), ao atribuir aos acontecimentos uma lógica de organização e complexidade análoga ao processo de construção das notícias.

A experiência de acompanhar e perceber, diante da publicação de uma determinada reportagem ou matéria, a mobilização dos espectadores e leitores, o ciclo de curiosidade em expansão, a gratificação pelo reconhecimento e as emoções associadas a essa repercussão, deixa marcas para a formação do estudante de Comunicação Social: trata-se do momento em que o conceito ganha vida. A passagem, na aprendizagem, do conceito em palavra para o conceito em ação (GROSSI, 2020). A partir, portanto, dessa vivência, consequentemente o cenário de uma pandemia e os evidentes impactos coletivos da necessidade de isolamento social de professores e estudan-

tes, representavam um cenário potencial iminente de valor-notícia. Trata-se, portanto, da oportunidade de verificar a dimensão prática associada à teoria, necessidade ratificada por pesquisas dirigidas especificamente às metodologias de ensino para o segmento do Telejornalismo (EMERIN, FINGER e PORCELLO, 2017).

O TJUFRJ é um ambiente importante para o desenvolvimento de competências necessárias no processo de formação profissional, onde a produção de conteúdos jornalísticos audiovisuais de qualidade é estimulada e os estudantes experimentam possibilidades de inovações estéticas e de conteúdo no processo de construção das notícias (...) (MATEUS, 2012, p.105)

O contexto de uma pandemia e, conseqüentemente, todos os desdobramentos desta situação nos vários setores sociais, configuraram-se em acontecimentos de amplitude poucas vezes possível de ser verificado ou vivenciado na História, visto que atinge amplamente a todos os países e populações, dimensão que gradativamente foi fortalecida e confirmada: atende, simultaneamente, a um conjunto de critérios de noticiabilidade, entre esses princípios os de proximidade, relevância, novidade e morte (TRAQUINA, 2005). A partir da identificação dessa potencialidade e das possibilidades de se construir conteúdo jornalístico relacionado ao novo coronavírus, a equipe do TJUFRJ começa a discutir de que forma as rotinas produtivas em telejornalismo seriam viabilizadas em um cenário de isolamento social. Em um primeiro momento, os estudantes cogitaram a busca de equipamentos e a realização de gravações externas voluntárias, entretanto, essa opção foi imediatamente descartada pela determinação da Reitoria da UFRJ de que todo o corpo discente e docente teria de permanecer em isolamento doméstico, ou seja, os alunos não poderiam realizar atividade externa, do contrário o docente seria responsabilizado.

As adaptações nas rotinas produtivas, ou o processo de *news-making*, que correspondem à “organização do trabalho dentro da qual se efetua a construção das mensagens” (WOLF, 1994, p.161), envolvem uma série de etapas: definição de pauta, seleção de fontes, escolha dos locais para gravações externas, redação do texto jornalístico e do roteiro de matéria ou reportagem. Vários autores (CASTELLS, 2007; JENKINS, 2008; SODRÉ, 2009) já examinaram o impacto que as novas tecnologias exercem nos formatos narrativos, especialmente nos conteúdos informativos que passam a adotar características como a multimedialidade e ubiquidade como condições adaptativas ao domínio das múltiplas plataformas de produção e distribuição da notícia. No contexto da pandemia, entretanto, as alterações que antes configuravam uma tendência resultante do avanço das novas tecnologias nas redações, passam a ser uma necessidade iminente, que incide nas características essenciais do processo de *newsmaking*. Para o telejornalismo, a produção de imagens dos fatos é uma condição da função de reportar os acontecimentos. A participação do repórter e a presença do jornalista nos cenários são indissociáveis do processo de construção das notícias.

Não tardou, no entanto, para que, tanto a mídia corporativa quanto a alternativa, começassem a apresentar soluções análogas às que foram desenvolvidas pelo projeto para a produção de telejornalismo diante do isolamento social: gravações dos repórteres e apresentadores no ambiente doméstico, em bancadas de home office, feitas pelos próprios celulares, orientadas pelos aplicativos de diálogo via internet e armazenadas em drives digitais. No TJUFRJ, diferentemente das grandes redações, onde parte das equipes permaneceu em trabalho presencial, toda a apuração de dados, correção de texto,

orientação para composição e enquadramento dos boletins (aparicação do repórter em vídeo) passaram a ser feitas pela mediação do *whatsapp* ou email, enquanto a produção de entrevista tornou-se uma das maiores dificuldades, pois passaria a ser gravada pelas próprias fontes (entrevistados). Inicialmente, apenas um áudio de *whatsapp* já era considerado suficiente, ao ser adaptado com uma arte na edição audiovisual.

O circuito das rotinas produtivas em telejornalismo, que antes estava relacionado a uma série de etapas práticas e com necessidade de execução presencial, especialmente no segmento audiovisual, foi adaptado para a realidade da produção remota. O quadro a seguir mostra as fases do processo presencial e a consequente substituição no modo remoto, de acordo com as mudanças feitas no projeto.

Tabela II – Rotinas produtivas do TJUFRJ antes e durante a pandemia

Antes da pandemia	Durante a pandemia
Reunião de pauta presencial semanal	Reuniões e discussões de pauta freqüentes, sem periodicidade definida, pelo Whatsapp e Zoom
Texto escrito e revisado em externa, ilha ou por email	Texto revisado por Whatsapp ou email
Boletim gravado em externa, com câmera e cinegrafista	Boletim gravado pelo próprio aluno, com celular, em casa, com orientação de luz e enquadramento por Whatsapp
Imagens gravadas em externa, com câmera e cinegrafista	Imagens de arquivo armazenadas pelo projeto e/ou cedidas pelas fontes ou bancos de imagens
Entrevistas gravadas	Entrevistas em áudio enviados por Whatsapp ou em vídeo enviadas por Whatsapp ou email
Edição em ilhas da Central de Produção Multimídia da ECO/UFRJ	Edição doméstica feita pelos alunos que tem programa de edição em casa
Revisão em ilha de edição	Revisão em drive a distância

Ainda que algumas redações tenham mantido trabalho presencial, várias transformações também foram verificadas na mídia comercial: repórteres com máscaras em ambiente externo, comentaristas

tas com idade de grupo de risco apenas em home office, microfone sendo entregue para o entrevistado, para preservar o distanciamento social e reduzir o risco de contaminação. A permanência do microfone com o repórter, até então um princípio clássico do telejornalismo, foi desafiada, demonstrando, como observa Amaral (2020), que momentos de grandes catástrofes ou desastres, exigem a flexibilização e adaptação das regras que pareciam inatingíveis no processo de produção das notícias.

Para o *newsmaking* no audiovisual, certamente este processo revestiu-se de uma complexidade e quebra de paradigmas até então não verificados por esta geração, tanto de profissionais, professores, quanto estudantes de Comunicação Social. E esse foi um dos motivos pelos quais a dimensão do Ensino associada às ações de Extensão encontrou-se fortalecida durante a pandemia. Diante da ausência das aulas de graduação, e simultaneamente, do crescente interesse dos estudantes em envolver-se com a produção na prática de notícias, as atividades – que podiam ser verificadas pela manutenção de publicações do projeto TJUFRJ nos canais de redes sociais –, demonstraram o gradual desenvolvimento de conteúdo diante das condições adversas, despertando motivação na equipe já vinculada ao projeto e também no grupo de estudantes de Comunicação Social que via no TJUFRJ uma alternativa de aprendizado durante a pandemia.

Este fato pode ser corroborado pelo número de alunos inscritos no processo seletivo para novos integrantes do projeto. Com a confirmação da Reitoria da UFRJ de que as aulas e as atividades de Extensão permaneceriam em sistema remoto pelo menos até o mês de novembro, decidiu-se pela realização de seleção no formato a distância, com toda a sistemática de entrevistas, avaliações e dinâmicas

por meio remoto. Foram 109 estudantes inscritos no processo seletivo, um número altamente significativo, não comumente associado aos projetos de Extensão, visto que o TJUFRJ não oferece bolsa de remuneração, apenas os créditos de extensão a serem acumulados pelos alunos. Do total de inscritos no processo, 40% eram estudantes calouros, aprovados para ingresso no primeiro semestre de Jornalismo ou Comunicação Social no mês de março de 2020. O que reforça a hipótese de que os graduandos, desprovidos de atividades formais de Ensino, enxergavam nas ações e conteúdos associados aos canais do projeto, uma possibilidade de inserção no universo do aprendizado relacionado à Comunicação, ainda que em uma metodologia não-formal, totalmente associada à orientação e produção a distância, neste momento.

NOVOS PADRÕES, NOVOS LIMITES

Algumas das conclusões observadas pelos especialistas em metodologia de ensino e aprendizagem (BIELSCHOWSKY, 2020; GROSSI, 2020; MUNARI, 2020) nas primeiras avaliações dos processos educativos durante a pandemia apontam para alterações nos limites de avaliação, exigência e sensibilidade, com base também nas experiências já desenvolvidas de Educação a distância (Ead). Se os acontecimentos cotidianos convertem-se em situações didáticas, passíveis de se transformarem em aprendizado, isso se dá pela sensibilidade, pela emoção e pelo surgimento da dúvida, reforça Grossi (2020). Para o Jornalismo como área do Conhecimento, um momento histórico de abrangência e repercussão global torna-se matéria-prima privilegiada para o exercício prático e pedagógico da formação profissional.

A equipe com a qual o TJ UFRJ iniciou o ano de 2020 contava com 32 estudantes, dos cursos de Jornalismo, Rádio e TV e Publicidade e Propaganda da Escola de Comunicação da UFRJ. Destes, 22 incluíram-se voluntariamente no grupo dedicado a trabalhar as pautas relacionadas à pandemia pelo novo coronavírus, desde a suspensão das aulas presenciais. Em três meses, entre março e junho deste ano, foram produzidos 31 vídeos, em diferentes formatos. Quantitativamente, é o mais significativo conjunto de material audiovisual produzido neste período de tempo, desde que os canais digitais do projeto foram lançados. A partir de julho, com a confirmação da manutenção das atividades remotas, todo o grupo passou a integrar as atividades e trabalhar em cinco diferentes núcleos, com responsabilidades específicas: organizar o processo seletivo de novos integrantes, organizar um evento de debate sobre audiovisual, coordenar a produção diária de pautas, programar a cobertura do Festival do Conhecimento (primeiro evento totalmente online projetado pela UFRJ em homenagem ao centenário da instituição) e ainda iniciar um projeto de podcasts, uma nova frente aberta por sugestão dos estudantes para produção de conteúdos sonoros.

Com a finalização do processo seletivo, 28 novos alunos passaram a fazer parte da equipe, integrando imediatamente, a partir do início de julho, o grupo dedicado à cobertura do Festival do Conhecimento. Em dez dias, entre 04 e 14 de julho, foram 25 vídeos produzidos em cobertura permanente dividida em três turnos nos canais do Instagram, Facebook e Youtube, além de todo o conteúdo em Twitter e posts estáticos sob responsabilidade da equipe de Mídias, formada prioritariamente por alunas de Publicidade e Propaganda. Além da produção de material informativo e jornalístico, professora

coordenadora e estudantes vinculados ao projeto lideraram quatro mesas de debate durante o Festival do Conhecimento, relatando e discutindo os diferentes impactos do projeto na formação profissional, na aprendizagem de edição audiovisual – relacionada também à produção remota –, e mais conceitualmente discussões acerca da precarização do trabalho jornalístico, perspectivas para a Comunicação Pública e o Jornalismo Independente. Ou seja, além da produção operacional técnica e prática intensa durante todo o período, o grupo dedicou também atenção e foco às reflexões acadêmicas e científicas em torno do seu campo de conhecimento.

Este nível de envolvimento e motivação dos estudantes, associado à dimensão da sensibilidade, relaciona-se com o conceito de aprendizagem ativa, referido por Bielchowsky (2020) como “a chave para o ensino virtual”. Em um sistema de ensino e produção remotos, o espaço didático passa a ser o não-formal por excelência: o lugar doméstico, com todas as suas limitações e desigualdades. Os recursos técnicos e tecnológicos, essenciais ao desenvolvimento da atividade audiovisual, são viabilizados pelo próprio corpo discente, e não mais viabilizados pela instituição de ensino: passa-se a depender dos alunos que possuem programas de edição em seus computadores, dos celulares próprios dos estudantes para contatos e filmagens, e por fim, da capacidade de acesso à internet disponível para toda a comunidade acadêmica envolvida no processo. São, portanto, outros limites e outros padrões de exigência, que transformam até mesmo os princípios conceituais clássicos de uma área do conhecimento, como a estética do Telejornalismo. Mudanças verificadas no plano profissional, das grandes redações e telejornais, que, evidentemente-

te, também impactaram diretamente nos padrões seguidos para a aprendizagem nos cursos de formação superior.

(...) temos como marca também uma cobertura que não é realizada nas ruas ou nas redações, mas desde a casa dos apresentadores e jornalistas, o que instaura um novo padrão estético e de performance dos profissionais, mas certamente tem graves consequências na apuração jornalística. (AMARAL, 2020, *online*)

De certa forma, a dependência da estrutura doméstica colabora para a necessidade de autonomia conferida ao processo de aprendizagem remoto, ao mesmo tempo que, por outro lado, exige a abertura e sensibilidade docente para a quebra de padrões conceituais e flexibilização dos limites anteriormente estabelecidos. No Telejornalismo, essa situação torna-se transparente quando se avalia a implicação estética da pandemia nas exigências de resolução de imagem, ou nas regras de enquadramento e composição das entrevistas, que passaram a ser produzidas pelas próprias fontes, com seus próprios equipamentos, em praticamente a totalidade dos casos, câmeras de celulares ou notebooks. Naturalmente, sem referências de como organizar a colocação do entrevistado no ambiente, como realizar a captação adequada de som e iluminação, e mesmo de qualidade mínima de resolução de imagem necessária, todo o tipo de formato e linguagem audiovisual passou a incluir o novo modelo de telejornalismo adaptado à pandemia. Tanto nas redações profissionais, quanto nas alternativas ou nos projetos de finalidade pedagógica. Como acontecem nas coberturas ao vivo de grandes desastres ou catástrofes, a relevância do conteúdo e a atualidade, a rapidez na transmissão das informações, passam a ter prevalência, mesmo em um meio condicionado à força da imagem, como é o jornalismo audiovisual.

A afirmação do estudante Arllyn Mello, utilizada para a abertura deste texto, refere duas reflexões essenciais a respeito das mudanças nos limites do processo pedagógico diante de um momento de catástrofes coletivas. Assim como percebe Amaral (2020), com relação às regras consolidadas para a linguagem e a estética jornalísticas, no campo da aprendizagem, a sabedoria da construção e sensibilidade coletivas passam a tecer um novo tempo, sob novos paradigmas. O comentário do aluno foi relacionado à crítica da cobertura de um dos turnos do Festival do Conhecimento, realizada durante uma reunião de pauta online, com quase 40 integrantes do TJ UFRJ, quando debatíamos as razões para que uma das reportagens não tivesse sido exibida no *dead-line* (tempo limite, para as redações jornalísticas) definido para a data. Será que, durante uma pandemia, no ambiente digital, permanece o rigor de um horário limite para publicações? Especialmente em um projeto de extensão, em que os objetivos de inclusão do grupo de alunos em um ambiente acolhedor e motivador, capaz de gerar produções informativas, com base em princípios técnicos e éticos, parece ser, por si só, um resultado positivo, diante de um contexto de inúmeras adversidades individuais e coletivas. O comentário feito pelo aluno foi encaminhado em espaço reservado, mensagem direta, demonstrando cortesia e respeito à liderança das professoras que conduziam o debate. Mas certamente significou um momento de aprendizado coletivo sobre a necessidade de revisão dos limites dos parâmetros de exigência e metodologias de avaliação.

Desde os primeiros diálogos iniciados para viabilizar a produção das matérias em sistema remoto, os limites e as possibilidades foram alargando-se mutuamente, e cada conquista foi gradativamente reconhecida e comemorada coletivamente, mesmo pelos estudantes que

não puderam voluntariar-se nas primeiras atividades, por todo o tipo de limitações envolvendo cuidado com a família, saúde, trabalho ou falta de condições técnicas para contribuir. Da preocupação inicial de viabilizar um primeiro conteúdo, que conjugava a gravação da reportagem em casa e uma entrevista em áudio, foi planejada e executada, dois meses depois, uma cobertura diária de um evento nacional, com 47 estudantes envolvidos em equipes simultâneas de pauta, produção, edição e design. A complexidade de técnicas, etapas, funções, diálogos e redes formadas para viabilizar a cobertura do Festival do Conhecimento merece um detalhamento específico em artigo posterior. A conjunção de dados numéricos e reflexões acerca desse processo permite, finalmente, acrescentar como central, para a viabilidade das atividades do projeto durante a pandemia, três fatores:

- a) o sistema de aprendizagem ativa, conferindo autonomia ao grupo de estudantes para propor, inovar e produzir segundo ritmos e modelos sugeridos e discutidos durante as reuniões de pauta;
- b) a dedicação e disponibilidade permanente da coordenação docente para o debate, revisão dos materiais e atenção aos princípios técnicos e éticos necessários à liberação de conteúdo informativo de responsabilidade institucional;
- c) grupo quantitativamente significativo de estudantes vinculados ao projeto, capaz de garantir rotatividade de funções de produção e renovação do envolvimento motivacional dos alunos.

Como resultado adicional das atividades do TJUFRJ durante a pandemia, foram produzidos três artigos acadêmicos, quatro debates

científicos durante o Festival do Conhecimento da UFRJ, um *paper* selecionado para o XIV Seminário Globo Intercom de novas narrativas em telejornalismo, e dois novos projetos de conteúdo: um grupo dedicado a vídeos experimentais e documentários, e um núcleo direcionado à produção de podcasts. A experiência do projeto motivou também a formulação de um Laboratório para o Ciclo Básico de Comunicação Social da UFRJ, como parte das disciplinas regulares do Período Letivo Excepcional (PLE), proposto como modelo de ensino remoto para a UFRJ até o mês de novembro deste ano. O Laboratório “Modelo TJ – Edição e novos formatos em Audiovisual” reúne técnica e linguagem de edição audiovisual para formatos alternativos associados aos segmentos noticioso, editorial e documental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação de cinco meses de ausência de atividades formais de ensino de graduação nas universidades federais brasileiras determinou a sobreposição de diferentes fases relacionadas à criatividade e motivação para a manutenção de ações educativas, dependentes – principalmente – de ferramentas individuais e coletivas de preservação da saúde mental possível diante de um contexto de incertezas de toda a ordem: sanitária, econômica, política, institucional, global. A indefinição inicial quanto ao período de afastamento das salas de aula e laboratórios de práticas de formação profissional transformou-se em realidade a ser enfrentada pela comunidade acadêmica para o ano letivo de 2020. Compreender o paradigma histórico dessas transformações, acolher as mudanças e propor alguma forma de inserção produtiva que de fato mobilize os estudantes reveste-se de tarefa estratégica e de sobrevivência para o Ensino Superior, espe-

cialmente para as instituições públicas. Sua função e centralidade social, consolidadas, especialmente neste momento, com os resultados em pesquisa na área da Saúde, precisam apresentar e ampliar as alternativas já existentes para a manutenção das dimensões do Ensino e da Extensão como serviço público, mantenedor da coesão social e da perspectiva para gerações de profissionais ativos e em formação.

A exigência dá-se por alto nível de envolvimento, dedicação e aperfeiçoamento, principalmente de gestores e docentes dispostos a enfrentar esta empreitada. Em tempo dedicado à mediação tecnológica, em atualização nos recursos disponíveis para a adequada adaptação de cada atividade, em revisão metodológica e pedagógica de processos de diálogo e de ensino, em espírito de abertura para a inovação.

Ao mesmo tempo, é importante perceber o quanto o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, sobre o qual a universidade encontra-se assentada no Brasil, é tão profundamente entrelaçado ao ponto das dimensões, separadamente, na ausência formal de um dos elementos, possibilitarem a permanência de ações garantidoras da formação integral, pela intensa e permanente indissociabilidade das práticas e reflexões educativas associadas à Extensão e à Pesquisa. Na medida em que, naturalmente, nas ações de Pesquisa está a investigação e a ampliação do corpo conceitual e científico intrínseco à trajetória profissional, e nas ações de Extensão está a tradução dessa formação em ação social, tem-se Educação em movimento, em qualquer uma das situações. Em momentos de profunda crise estrutural, como é o caso de uma pandemia, o amálgama resultante das ações e práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão passa a ser estratégico e essencial para consolidar a função social das instituições de Ensino Superior

e fortalecer um núcleo de aplicação e ampliação de saberes, como possibilidade e perspectiva.

Paralelamente, a necessidade de acesso às tecnologias, à rede de internet, à circulação nas plataformas de conteúdo, explicitou a desigualdade sociocultural brasileira de uma maneira ainda mais nítida. Conexão de qualidade e equipamento tecnológico minimamente adequado à possibilidade de acompanhar uma aula online tornaram-se item de política pública, objeto de subsídio pelo Estado. Na UFRJ, foram elaborados editais para oferecer Auxílio Inclusão Digital⁴, o maior investimento das universidades do país em chips de planos de dados e bolsas acadêmicas para adquirir equipamentos como notebooks e celulares que dêem aos estudantes condições de inserção neste novo modelo de aprendizagem. A democratização do acesso às tecnologias e à rede surge como uma nova demanda da contemporaneidade, o que abre espaço para uma inclusão tecnológica e para a oportunidade de reverberar uma série de causas e disputas que podem impor transformações no fluxo e organização das plataformas digitais, hoje dominadas pela propriedade econômica e controle de dados vinculados a conglomerados transnacionais.

As dimensões emancipadora e democratizadora da Educação, reconhecendo este campo como interesse público e alternativa para o desenvolvimento humano, passam por um momento de reafirmação. A rede mundial de acesso e circulação de dados digitais, espaço de acomodação e rearticulação de sistemas de ensino que podem indicar um formato híbrido, congregador de atividades presenciais e remotas, passa a ser objeto de política pública, especialmente nos países atravessados por profundas desigualdades sociais, realidade

4.Os documentos podem ser acessados na página [politicasestudantis.ufrj.br].

brasileira. Discutir como estes ambientes virtuais, hoje profundamente imbricados às relações e necessidades humanas, serão organizados e geridos, passa gradativamente por debates de interesse do Estado e da sociedade.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. **Regras absolutas não servem na cobertura de acontecimentos extremos. Entrevista concedida a Dairan Paul e Denise Becker.** Abril, 2020. **Portal Objethos** – Observatório da Ética Jornalística. Disponível em: <https://objethos.wordpress.com/2020/04/08/marcia-amaral-regras-absolutas-nao-servem-na-cobertura-de-acontecimentos-extremos/> - Acesso em 05 abril 2020.
- BECKER, Beatriz. Jornalismo audiovisual de qualidade: um conceito em construção. In: BECKER, Beatriz (Org.). **Pensando e fazendo Jornalismo Audiovisual: a experiência do TJUFRJ.** Rio de Janeiro: E-papers, 2012.
- BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. **Desafios do ensino emergencial remoto.** Palestra virtual promovida pelo Grupo de Trabalho sobre Ensino a Distância (GT-EAD) da COPPE UFRJ. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9RBR__e8GEk&t=2102s - Acesso em 03 ago. 2020.
- CASTELLS, M. **Mobile communication and society** – a global perspective. London, England: The MIT Press, 2007.
- EMERIM, Cárlica. Telejornalismo ou jornalismo para telas: a proposta de um campo de estudos. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 113-126, jan. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2017v14n2p113/35883>. Acesso em: 06 ago. 2020.
- EMERIM, Cárlica; FINGER, Cristiane; PORCELLO, Flávio (Org.). **Desafios do telejornalismo: ensino, pesquisa e extensão.** Florianópolis: Insular. 2017.
- GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide** – para uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre: Tchê, 1987.
- GROSSI, Esther Pillar. **O campo conceitual da pandemia.** Live no Facebook pessoal da autora. Disponível em: www.facebook.com/Esther.pillargrossi/videos/3101762913212335/ Acesso em 04 ago.2020.
- JENKINS, H. **Cultura da Convergência.** São Paulo: Aleph, 2008.
- MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2005.
- MATEUS, Lara. A proposta pedagógica do TJ UFRJ. In: BECKER, Beatriz (Org.). **Pensando e fazendo Jornalismo Audiovisual: a experiência do TJUFRJ.** Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MUNARI, Ana Cláudia. Os impactos da pandemia na metodologia de Ensino Superior. In: INTERCOM, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares em Comunicação. As mídias e a pandemia. **Lives Cátedra Intercom**. Disponível na internet em: www.facebook.com/intercomcomunicacao/videos/309321576777687/ Acesso em 07 jul. 2020.
- PAVLIK, John. Ubiquidade: o 7º princípio do Jornalismo na era digital. In: CANAVILHAS, João. **Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença**. Covilhã: LabCom, 2014.
- SODRÉ, Muniz. **A Narração do Fato** – notas para uma teoria do acontecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2005.
- VIZEU, A. **Telejornalismo, audiência e ética**. 2002. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/vizeu-alfredo-telejornalismo-audiencia-etica.pdf> Acesso em 03 ago.2020.
- WOLF, M. **Teorias da Comunicação**. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES DE LIÇÕES DE VIDAS EDUCADORAS

Clarisse Ismério (Urcamp)

Edla Eggert (PUCRS)

INTRODUÇÃO

No período republicano rio-grandense (1889-1930), a mulher foi educada, pela doutrina positivista de Augusto, para tornar-se rainha do lar e assim se a sombra do homem, pois atrás de um grande homem existe uma grande mulher. Mas apesar do achatamento cultural imposto pela sociedade da época, algumas mulheres conseguiram deixar a condição de cativa através da educação. Por meio do ofício de professoras que as mulheres conseguiram conquistar seu espaço e puderam também atuar como escritoras e jornalistas, para difundir seus ideais e questionar os valores da sociedade machista e conservadora que viviam.

Ao longo desse processo, as relações de poder e submissão foram estabelecidas pela cultura patriarcal que gera subterfúgios e códigos de conduta delimitando o espaço de atuação feminino. E como destaca Marcela Lagarde (2005, p. 35) a vida das mulheres ensinadas na condição de um feminino que é condicionado pela “dependência vital, pela sujeição, pela subalternidade e pela servidão voluntária das mulheres em relação ao mundo” que as transforma em “seres carentes, capazes de renúncia, cuja atividade básica consiste em serem capazes de tudo para realizar sua entrega aos outros, e incapazes de serem independentes dos outros”. Para Lagarde essa condição geradora de impotência provoca uma dificuldade nas mulheres em constituírem-se sujeitos sociais autônomos tornando-as “cativas de sua condição de gênero no mundo patriarcal” (ibidem).

Romper com os cativos sociais, personificados nos rótulos das madresposas, freiras, prostitutas, presa e loucas, tem sido a “eterna” luta das mulheres que buscam se entender e ressignificar suas ações e posturas para entrarem “no espaço público e nos espaços do saber transformando inevitavelmente estes campos, recolocando as questões, questionando, colocando novas questões, transformando radicalmente” (RAGO, 2012, p. 36).

Dessa forma se faz necessário conhecer essas trajetórias sob a perspectiva hermenêutica dos estudos feministas, que conforme Maria Odila Dias, proporciona um olhar mais acurado sobre as evidências históricas que norteiam os estudos de gênero possibilitando um:

(...) escrutínio crítico, no sentido de desvendar, no cotidiano das sociedades contemporâneas, as possibilidades de áreas de resistência, de improvisação, de papéis sociais alternativos, complementares, nuançados, a descobrir outros focos de estudo, de modo a desvendar possibilidades

futuras de eventuais mudanças na representação estereotipadas relações de gênero (DIAS, 1994, p. 379)

As ideias e posicionamentos das mulheres estudadas foram levantados a partir de alguns jornais da época e dos seus livros que foram observados sob a perspectiva da hermenêutica feminista valorizando suas falas, vivências e inserção social. Refletir “sobre as histórias de vida e fazer disso uma prática que repensa a vida é promover o protagonismo e empoderamento das mulheres”. (PAIXÃO e EGGERT, 2011, p. 16).

E, como todas as mulheres pesquisadas são educadoras, percebemos a importante contribuição para a pesquisa que pode “trazer as histórias de vida, as experiências vividas e suspeitar do que está dado como norma faz da hermenêutica feminista uma aliada da educação comprometida com a transformação” (PAIXÃO e EGGERT, 2011, p.18).

VIDAS DEDICADAS À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

No Brasil do século XIX existia um consenso de que as mulheres deveriam aprender apenas atividades e valores necessários para exercer seu papel de esposa e mãe. E, como destaca June Hahner, o sistema escolar refletia essa postura, uma vez que limitavam a instrução das jovens em conhecimentos básicos e no ofício das prendas domésticas, sendo que em alguns casos “muitas meninas ainda recebiam sua escassa e precária educação em casa ou em escolas particulares, algumas as orientadas por religiosas e outras, por professoras estrangeiras”. (HAHNER, 2003, p. 79)

Soma-se a esse pensamento uma das máximas da doutrina Positivista, de Augusto Comte, que preconizava o modelo de mulher

rainha do lar e anjo tutelar. Porém, aquelas que não contraíssem matrimônio poderiam se dedicar ao nobre trabalho do magistério. Na doutrina positivista a mulher era considerada uma educadora por natureza, que deveria orientando os alunos como se fossem seus próprios filhos. A professora trabalhava em escolas, casas particulares ou em suas próprias casas. Algumas mulheres desistiram de ser rainha do lar e de constituir família para se dedicar unicamente ao magistério. A mulher que optasse por ficar solteira era, muitas vezes, estereotipada pela sociedade, porque estaria deixando de cumprir sua função de progenitora, perdendo sua pureza espiritual, ficando desprotegida e exposta aos males da vida. Isso acontecia por que o lugar da mulher era dentro do lar cuidando de seus entes ou afazeres. Se ficasse solteira estaria fora dos padrões pré-estabelecidos, mas se decidisse dedicar-se unicamente ao magistério, ensinando as crianças como se fossem seus próprios filhos, resgatava o estado de pureza no papel de mãe-educadora (ISMÉRIO, 2018).

O discurso de que a mulher é uma educadora por natureza, também era assimilado e difundido pelas intelectuais, que consideravam que realmente a tarefa de ensinar era sua grande missão, pois não bastava apenas ter filhos e criá-los, deveriam educá-los para a vida e para a pátria. Se o seu dever fosse bem executado receberiam em troca a satisfação e o reconhecimento, como destaca Virginia Castro e Almeida (1917, p. 1): “A nossa missão é preparar a criança para a vida, se estivermos habilitadas a educar uma criança seremos moral e intelectualmente perfeitas e teremos cumprido o nosso destino”.

A docência para crianças deu destaque às mulheres nesse período, pois era o único campo em que poderia trabalhar e exercer sua intelectualidade amplamente. E João Abbott registrou a crescente

procura das mulheres pelo magistério no Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública:

Quanto às senhoras, além de excelentes professoras que nos tem dado a Escola Normal, saem daí com a educação bem formada para terem futuramente, como mães, um certo grau de ilustração que saberão transmitir à família. Se a concorrência delas é maior na Escola, é porque na luta pela vida, sendo lhes restrito o campo de ação, buscam no magistério um lugar que não podem obter em outra profissão (ABBOTT, 1894).

Ao exercer o ofício do magistério algumas vigorosas mulheres romperam com seu estado de cativas e usaram do privilégio da escrita para lutar pelos direitos políticos e sociais das mulheres. É possível encontrarmos nomes de pioneiras como Nísia Floresta (1810-1885) que migrou do nordeste brasileiro para viver com sua família em Porto Alegre e aqui iniciar sua carreira de professora entre os anos de 1832 até 1836, quando devido aos conflitos da revolução farroupilha, decidiu migrar para o Rio de Janeiro e lá fundar uma escola para meninas muito inovadora no currículo que funcionou entre os anos de 1837 até 1845¹.

Destacamos ainda Anna Aurora do Amaral Lisboa (1860-1951), conceituada educadora rio-pardense, que formou-se na Escola Normal em Porto Alegre em 1881, foi professora do Estado e quando

1. Constância Duarte da UFMG, é a pesquisadora que reapresenta essa incrível mulher que a história da educação ainda não colocou no devido lugar de reconhecimento. Nísia Floresta produziu alvoroço por onde passou. Leitora contumaz, tradutora de vários idiomas ela escreveu e publicou inúmeros artigos publicados em jornais da corte e livros que foram sucesso de venda, inclusive traduzidos para outros idiomas. Sua inteligência arguta e seu caráter atento às opressões produzidas contra as mulheres mantinham seu olhar atento em todos seus textos. Nosso objetivo nesse artigo é abranger autoras que despontaram no Rio Grande do Sul, de modos que nos limitamos ao registro do nome de Nísia Floresta como forma de reconhecimento e também orgulho da passagem que essa escritora teve em nosso estado. Conferir, Constância Duarte (2006); Graziela Rinaldi da Rosa (2010; 2012).

saiu do ensino público devido às divergências políticas, fundou com as irmãs, em sua cidade natal, o Colégio Amaral Lisboa. Escreveu poesias, artigos para jornais e peças de teatro, como: A culpa dos pais, Festinhas e Teatro (FLORES, 1994).

Ela também ficou conhecida pela oposição política ferrenha a Júlio de Castilhos² e seus seguidores, decorrente do episódio da Revolução Federalista, na qual seus irmãos foram presos pelos republicanos. Sobre sua “intervenção política” esclarece que:

(...) sustento quem a mulher que tem instrução e patriotismo, tem, não o direito, mas o dever de fazê-lo, mormente quando essa mulher escolheu a missão de educadora da mocidade, para essa então esse dever é imprescindível. (...) defendo o direito e sustento o dever que tem a mulher instruída, principalmente a preceptora, de tomar o mais vivo interesse pelos acontecimentos contemporâneos, como tem de estudar os acontecimentos passados da História Pátria. (LISBOA, 1895, p. 8)

Desde que Ana Aurora perdeu o pai em 1884, passou a sustentar sua família por meio do ofício de educadora. E junto com as irmãs fundou o Colégio Amaral Lisboa na cidade de Rio Pardo. Encontramos seus artigos publicados nos jornais e almanaques da época, sendo que especificamente no almanaque intitulado “Educação da Mulher”, ela reivindica que a sociedade aceite uma profissão para que a mulher não precisasse depender da provisão de um homem.

Dai, pois, a vossa filha uma instrução sólida, habilitai-as, preparai-as convenientemente para que elas possam, em caso de necessidade, encarar com ânimo resolutivo as vicissitudes da vida, contando com suas próprias forças e dispensando o amparo e proteção (LISBOA, 1899, p. 108-109).

2. Júlio de Castilhos (1860-1903) foi presidente da província do Rio Grande do Sul na primeira fase do período republicano. Foi grande seguidor das teorias de Auguste Comte e seu governo ficou conhecido como Ditadura Científica Positivista, por seu caráter autoritário e conservador.

Como já foi destacado, a normatização imposta pelos positivistas era contrária ao trabalho feminino, que defendia que a mulher deveria limitar-se ao espaço privado do lar, exercendo seus deveres de esposa e mãe, para manter a ordem natural estabelecida. Ana Aurora clama pela capacitação feminina, mas deixa claro em seu artigo que não pretende com isso a igualdade entre os sexos e muito menos, exige os mesmos direitos civis e políticos, uma vez que foi vítima do preconceito social, sabia que não poderia mudar de uma hora para outra uma mentalidade conservadora.

Não reclamamos para o sexo a que pertencemos nenhum dos direitos civis e políticos que até aqui tem sido privilégio de outro sexo; não procuramos reivindicar a pertensa igualdade de aptidões intelectuais entre o homem e a mulher. Achamos pelo contrário, que ela fica perfeitamente bem no plano secundário em que a colocaram com os preconceitos sociais (LISBOA, 1899, p. 108).

Ana Aurora recebeu uma carta anônima que atentava contra sua moral e posicionamento político, pois era partidária do líder federalista Gumerindo Saraiva. A carta estava repleta de acusações que expressam a mentalidade conservadora, tanto na crítica do seu envolvimento com a política, como em salientar fragilidade da mulher que não tem pai ou marido para protegê-la. E, ao descobrir que a carta foi de autoria do Major Antero Adolfo da Fontoura, no dia 24 de maio de 1894, Ana foi à casa comercial do difamador e o desafiou com um revólver. Em decorrência desse ato a professora sofreu um processo judicial. E, com o intuito de sensibilizar a opinião pública, Fortunato Barreto, oferece a oportunidade de Ana Aurora contar sua versão do jornal O Patriota. Assim semanalmente nas páginas do jornal relatou seu infortúnio e publicou a carta difamatória na íntegra. (FLORES, 2019, p. 149-150)

Após a pressão política e moral que sofreu dos republicanos a educadora aceitou, de certa forma, a posição secundária imposta ao seu sexo, preferiu mudar a tática do seu discurso de igualdade e calar-se momentaneamente.

Em 1932, passou a compor o grupo de mulheres que participavam do movimento católico nacionalista em favor do voto feminino, do ensino religioso, contra o divórcio e a favor dos direitos da Igreja Católica no Brasil.

Minhas patrícias, para a eleição da constituinte, podeis votar. Se eu sempre entendi que o direito do voto deveria ser concedido à mulher com os devidos predicados morais e consciente de seus deveres, hoje mais do que nunca, bendigo a ocasião em que esse direito nos é outorgado. Façamos por nossa vez as nossas Liga pró-ensino religioso nas escolas, pró-indissolubilidade do matrimônio, pró-direitos da Igreja Católica. Que o nosso voto seja dado àqueles candidatos que se proponham respeitar os direitos católicos, ou pugnar pelas justas reivindicações. O voto feminino, no momento atual, pode e deve ser exercido mesmo por aquelas que sempre se mostraram avessas à intervenção da mulher na política: façam essas do seu voto um preceito de amor à nossa fé religiosa. A luta contra a Igreja católica está travada: seus inimigos se unem numa frente única; arregimentemo-nos, pois, em defesa de nossos princípios religiosos, para bem de nossa grande pátria (LISBOA, 1932, p.1).

Essa foi ao nosso ver, uma mudança no posicionamento político se formos pensar o quanto sua posição de vanguarda como “maragata” sinalizava para a autonomia das mulheres. O caminho escolhido nos parece ter sido o do não enfrentamento, e de busca de aceitação pelo grupo mais conservador e porque não dizer familiarmente “conforto” no mundo patriarcal em que ela viveu³.

3.Sobre esse ponto da história da Professora Lisboa ainda queremos desdobrar aspectos pouco explorados, mas que nesse artigo se limitarão a essas conjecturas. São parte das nossas suspeitas hermenêuticas que deixaremos para outro texto. Entendemos junto com outras autoras (DUARTE, 2002; CAMPOI, 2011; ROSA, 2012) que o positivismo lapidou as mulheres “de bem” para serem guardiãs da casa, preparando as crianças para uma educação racional, disciplinadas e cientes dos papéis de cada uma na sociedade, porém não

Concomitante ao que a professora Ana Aurora enfrentou, as irmãs Revocata Heloísa de Melo (1858-1945) e Julieta de Melo Monteiro (1855-1928)⁴, do município de Rio Grande, criaram O Corimbo, primeiro jornal feminista do Rio Grande do Sul, que circulou de 1883 a 1943, era um periódico literário que defendia os direitos sociais das mulheres. As irmãs Melo também atuaram como professoras, contistas, poetisas e teatrólogas, além de colaborar com variados jornais literários da época:

(...) de Porto Alegre, O Lábaro (1880-1881) e O Contemporâneo (1886-1888), editados por Azevedo Júnior e Revista Literária (1881), de Paulinho de Azurena e Aurélio Veríssimo de Bittencourt. Como colaboradores dos mesmos periódicos literários, constam outros(as) escritores(as) que também publicaram no Corimbo, como Múcio Teixeira, Damasceno Vieira, Luiz Guimarães Júnior e Anna Aurora do Amaral Lisboa (Ferreira, 1975). Estavam incluídas como colaboradoras do periódico Progresso Literário, de Pelotas e no jornal La Pátria Ilustrada, de Buenos Aires, este da propriedade de J. Guelfreire. (VIEIRA, 1997, p. 65)

Conforme Mirian Vieira (1997, p. 95), em 1890 as irmãs Melo fundaram em Rio Grande uma “escola particular em regime interno e externo” e o exercício da docência propiciou o contato com outras professoras como Ana Aurora do Amaral Lisboa e Helena Small. A autora também salienta que o Corimbo “possivelmente favoreceu a inserção das escritoras na literatura, na medida em que, além de legitimar esta atividade literária, também atuou como elemento favorável no contato com escritores(as) e pessoas do “mundo literário”. (VIEIRA, 1997, p. 94)

sem controversas. A própria revela numa entrevista concedida para Carlos Reverbel no ano de 1942 que se considerava a primeira feminista do Rio Grande do Sul. (Ver: Excerto, “Feminista desde o século passado...” de C. Reverbel no capítulo de Zahidé Muzart. Ana Aurora do Amaral Lisboa. In. MUZART, Z. Escritoras Brasileiras do Século XIX. 1999.

4.Filhas do negociante João Correa de Melo e da poetisa Revocata Figueiroa de Melo, sobrinhas da também poetisa Amália Monteiro e netas do jornalista português que atuou no período Farroupilha, Manoel dos Passos Figueiroa. (FLORES,1999, p. 335)

O Corimbo era mantido por uma rede de apoio mútuo de escritoras voltadas para o reconhecimento intelectual, qualificação da produção literária e para a luta dos direitos sociais e políticos das mulheres:

Uma das coisas engraçadas que os homens dizem, quando se lhes fala dos direitos da mulher, é ‘que ela precisa primeiro educar-se, antes de falar em reivindicar estes pretendidos direitos./ Ao mesmo tempo; quando se lhes diz que se deve cuidar a sério da educação feminina, respondem que - ‘essa tal educação que as tornasse seres conscientes, viria, afinal, a lançá-las na vida política, e a afastá-las do lar doméstico’./ Não tem graça isso?’ (LUZ, Maria. Educação. Corimbo, n° 123, 31 de janeiro de 1919 in. VIEIRA, 1997, p.146)

E com que sarcástico desprante repetem constantemente os antifeministas: (oh! eterna e pungente ironia)!/ ‘Que mais querem as mulheres? Não têm elas o primeiro lugar na sociedade, não têm em tudo a primazi?’ Aparentemente, é verdade; mas, no fundo, estas diferenças calculadas são concebidas por esmola, com a capa ignominiosa da hipocrisia, de uma humilhante magnanimidade porque dispensada ao ente considerado inferior, quando não encobrem a sutil intenção de conquista, lícita ou ilícita ... “ (Coelho, Marianna. A principal emancipação feminina. Carimbo, n° 77, 30 de janeiro de 1917. in VIEIRA, p. 146)

Outra educadora de igual importância foi Andradina América de Andrada de Oliveira, que nasceu em Porto Alegre, em 12 de julho de 1864, filha do médico sanitarista Carlos Montezuma de Andrade e de Joaquina da Silva Pacheco, natural de Rio Pardo. Andradina casou-se aos 17 anos com o tenente Martiniano de Oliveira (12º Batalhão de Infantaria), de origem nordestina, em 18 de setembro de 1881, e dessa união teve os filhos Adalberon e Lola. Ao enviuvar, mudou-se com seus dois filhos para Pelotas e depois, para Rio Grande, onde contrariou os “bons costumes” e buscou o sustento da sua família. Segundo Flores, “(...) a partir de sua intelectualidade: lecionou, editou livros, fez palestras e conferências remuneradas, quando se es-

perava da mulher que permanecesse nos afazeres do lar, na costura, nos bordados”. (2007, p.11)

Em 1898, na cidade de Bagé, ela fundou o *Escrínio*, que se tornou o segundo jornal feminista do Rio Grande do Sul, que propunha difundir o protagonismo e a emancipação intelectual feminina ao abordar os mais variados temas sociais e “será o eco de todos os bons sentimentos, de todas as legítimas e sãs doutrinas, de todas as nobres tentativas, de todos os levantados cometimentos, de todas as sublimes aspirações”. (OLIVEIRA, 1898, p. 1) Andradina salienta que esse perfil editorial é resultante de suas convicções feministas:

(...) fundado por uma filha desta encantadora terra, por uma fervorosa defensora do seu sexo, o *Escrínio* surge, também, como um incitamento à mulher rio-grandense, convidando-a a romper o denso casulo da obscuridade, o vir à tona do jornalismo trazer as pérolas da sua cultivada inteligência! O *Escrínio* aparece como um verdadeiro propagandista da instrução, do cultivo do espírito feminil! (OLIVEIRA, 1898, p. 1)

O *Escrínio* era um semanário que circulou de 1898 a 1910 e a cada final de mês, tinha um número especial comemorativo dedicado às mulheres. Com a pesquisa podemos constatar que existem poucos exemplares preservados, principalmente os do período de Bagé. Observamos que apenas o número cinco encontra-se na cidade de origem, fazendo parte do acervo de jornais do Museu D. Diogo de Souza. Esse exemplar é um número especial que foi publicado no dia 30 de janeiro de 1898, cuja editora esclarece a proposta e convida aos colaboradores(as) para enviar seus escritos:

O número de hoje – o último deste mês,– como o último de todos os outros meses, será consagrado à Mulher, tornando-se um número especial, pelo que pedimos aos nossos colaboradores e às pessoas que nos quiserem honrar com a gentil colaboração, sobre tão delicado tema, enviarem-nos com antecedência os originais. (OLIVEIRA, 1899, p. 2)

Nesse primeiro número especial foi composto por poemas e contos escritos por vários colaboradores, tais como Pedro Antônio de Miranda (Pelotas), Ferdinando Martino, Jáder de Carvalho, Revocata H. de Mello, J. B. I., Leocádia Greco, Pedro Antonio de Miranda Pelotas, Ibrantina Cardona. SP, C. Reis. Elvira Gama. Rio de Janeiro, Pierrot Pelotas e J. B. I. Dentre os inúmeros elogios e aclamações as mulheres destaca-se as palavras da poetisa Leocádia Greco, grande amiga de Andradina, que aproveita o espaço privilegiado para expressar suas ideias sobre o papel feminino na sociedade:

Dizem que a mulher existe para criar seus filhos e cuidar dos arranjos da casa; não sendo necessário ser instruída para ser boa. Sim, diz muito bem quem vê na mulher um autômato. Imbecis! egoístas! Como melhorar as gerações se a mulher vive no obscurantismo? Como desejar um povo que compreenda os deveres de cidadão se a mulher os ignora? (...) Deixemos falar os espíritos frívolos e retrógrados; procuremos dissipar com o estudo a densa nuvem que nos circunda, para que a geração, que nos pertence da qual somos responsáveis possa brilhar santamente com a sua luz seremos recompensados nossos esforços e abençoados pelas gerações futuras. (GRECO, 1989, p.3)

As fontes comprovam que Andradina de Oliveira foi uma mulher adiante do seu tempo, que também se notabilizou como escritora, dramaturga e conferencista. Escreveu livros como *O sacrifício de Laura* (1891), *Preludiando* (1897), *Almanaque literário e estatístico* (1899), *Você me conhece?* (1899), *A mulher rio-grandense* (1907), *Cruz de pérolas* (1908), *O perdão* (1910) e *Divórcio?* (1912). A obra “*Divórcio?*” foi escrita quando tramitava no Congresso Nacional um novo projeto de lei que buscava a aprovação do Divórcio Absoluto, proposto por Floriano de Brito. Mais uma vez fica evidenciada a militância política da autora, que visava sensibilizar o grande público da importância da aprovação da lei para libertar a mulher das algemas invisíveis da mentalidade conservadora patriarcal na qual ela era “a

grande vítima dos absurdos e opressores preconceitos sociais”, uma vez que mesmo estando separada do marido tinha “que se manter honesta, a despeito de tudo, mesmo na flor dos anos, seja embora só no mundo sem família, sem amparo”. (OLIVEIRA, 2007, p. 27 e 30)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos breves dados históricos apresentados contatamos o papel transformador da educação formal na vida de algumas mulheres que, num período em que a sociedade limitava uma educação para as mulheres preparando-as a viver na sombra dos homens, elas ainda assim, conseguiram romper as amarras e reivindicar seus direitos. As educadoras Aurora do Amaral Lisboa, Revocata Heloísa de Melo, Julieta de Melo Monteiro e Andradina de Oliveira, são exemplos de mulheres que quebraram os cadeados de seus cativos e se reinventaram, por meio da produção textual junto com o ofício docente.

Como eram consideradas “educadoras por natureza” utilizaram do ofício de “mestras” para alçar voos e marcar espaço na sociedade, através de sua produção literária e jornalística, difundiram seus ideais e questionaram os valores da sociedade machista e conservadora em que viviam. Essas mulheres aos nossos olhos foram destemidas ao utilizarem amplamente de espaços possíveis para reivindicar uma educação digna para as meninas e mulheres e, com isso, ampliarem os direitos civis de todas.

O século XIX foi povoado por mulheres como essas que trouxemos em tela, para embasar as lutas do século XX e nossas lutas do século XXI, agora encorpadas por coletivos ainda mais ousados,

rápidos e desejamos que sejam mais persistentes. O que observamos é que talvez, ainda seja necessário conhecermos mais das estratégias que elas utilizaram para persistir em seus sonhos.

As trajetórias de vida dessas educadoras, muito ensinaram no passado, e ainda hoje servem como inspiração para todas nós que diuturnamente lutamos pela equidade, justiça e respeito nesses tempos sombrios de intolerâncias.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, João. **Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública**. Tipografia da Federação, 1894.

ALMEIDA, Virgínia de Castro e. **A missão da Mulher**. Porto Alegre, A Federação, 1917.

CAMPOI, Isabela Candeloro **O livro “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” de Nísia Floresta: literatura, mulheres e o Brasil do século XIX. História**, Franca, v. 30, n. 2, pág. 196-213, dezembro de 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742011000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 de setembro de 2020.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Novas Subjetividades na Pesquisa Histórica Feminista: uma hermenêutica das diferenças**. Estudos Feminista. no. 2, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16219/14766>. Acesso em 11 de outubro de 2019.

DUARTE, Constança Lima. **Nísia Floresta: uma mulher à frente de seu tempo**. Brasília: Mercado Cultural, 2006.

DUARTE, Constança Lima. (Org.). *Cartas: Nísia Floresta e Auguste Comte*. Florianópolis: Edusc, 2002.

EGGERT, Edla. **A mulher e a educação: possibilidade de uma leitura criativa a partir da hermenêutica feminista**. In. Estudos Leopoldenses, Série Educação, vol.3, no. 5, 1999, p-19-23.

FLORES, Hilda A.H. **Andradina de Oliveira: a feminista**. In. OLIVEIRA, Andradina. **O Divórcio**. Porto Alegre/Florianópolis: Edplat/Editora Mulheres, 2007.

FLORES, Hilda A.H. **Dicionário de Mulheres**. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1999.

FLORES, Hilda A. Hübner. **Original Contrato de Casamento**. In. Presença Literária 1994. Academia Literária Feminina do RGS, Porto Alegre: Nova Dimensão, 1994, p. 49-56.

FLORES, Hilda A.H. **A grande mestra**. Presença literária. Porto Alegre: Nova Dimensão; Martins 1994. p.39-44.

HAHNER, June E. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelo direito da mulher no Brasil (1850-1940)**. Santa Cruz/Florianópolis: Unisc/Editora Mulheres, 2003.

ISMÉRIO, Clarisse. **Mulher: A Moral e o Imaginário 1889-1930**. Bagé: EDIURCAMP, 2018.

LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. Los cautiveros de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. 4.ed., México: UNAM, 2005.

LISBOA, Ana Aurora do Amaral. **Sobre a Educação Popular – O professor primário**. In. Jornal Estrela do Sul, 17 de junho de 1932, p. 1.

LISBOA, Anna A. do Amaral. **Educação da Mulher**. in. Almanaque Popular Brasileiro, Pelotas/Rio Grande/Porto Alegre, Ed. Echenique Irmãos e Cia/Liv. Universal, 1899.

MUZART, Z. (Org.) **Escritoras Brasileiras do Século XIX**. Florianópolis: Editora das Mulheres, 1999.

OLIVEIRA, Andradina de. **Escrínio**. ano I, número 1, Rio Grande, Bagé, 2 de Janeiro, 1898, Acervo Especial da Biblioteca Nacional.

OLIVEIRA, Andradina de. **Escrínio**. ano I, número 5, Rio Grande, Bagé, 30 de Janeiro, 1898, Acervo Especial do Museu D. Diogo de Souza.

ROSA, Graziela Rinaldi da. Nísia Floresta e a reforma na educação no Brasil em busca da equidade de gênero. In: STRECK, Danilo R. **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 89-103.

ROSA, Graziela Rinaldi da. **Transgressão e moralidade na formação de uma “matrona esclarecida”: contradições na filosofia de educação nisiana** (tese). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2012). Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3152>. Acesso em dezembro 2017.

PAIXÃO, Márcia e EGGERT, Edla. **A hermenêutica feminista como suporte para pesquisar a experiência das mulheres**. In. EGGERT, Edla. Org. Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. Disponível em: www.unisc.br/edunisc

RAGO, Margareth (2012). **Epistemologia feminista, gênero e história**. Secretaria de Imprensa e Comunicação. CNT-Compostela. Disponível em: <http://www.cnt.gal/files/rago%20genero%20e%20historia%20web.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

VIEIRA, Miriam Steffen. **Atuação literária de escritoras do Rio Grande do Sul: um estudo do periódico CORIMBO, 1885-1925**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PROPORCIONANDO OUTRO OLHAR SOBRE A HISTÓRIA E A CULTURA

Clarisse Ismério (URCAMP-Bagé)

INTRODUÇÃO

A Educação Patrimonial configura-se como um instrumento de alfabetização cultural, no qual os educandos ou a comunidade participam de projetos de formação voltados para a valorização e preservação do Patrimônio Cultural (material e imaterial). Para Maria de Lourdes Horta esses projetos promovem a “ativação da memória social, recuperando conexões e tramas perdidas (...) promovendo a apropriação pelas comunidades de sua herança cultural, resgatando ou reforçando a autoestima e a capacidade de identificação dos valores culturais” (HORTA, 2000, p.35).

Diante da importância e das possibilidades de investir na formação patrimonial desenvolvemos nos 15 anos de atuação, em docên-

cia e pesquisa, no Centro Universitário da Região da Campanha - Ur-camp, projetos pautados na metodologia da Educação Patrimonial. Assim, iremos narrar sobre algumas ações em educação patrimonial desenvolvidas ao longo desses anos que se consolidaram como projetos de ensino e possibilitaram sensibilização sobre a preservação do patrimônio e a formação cultural de acadêmicas(os), estudantes, professoras(es) e comunidade em geral.

PEQUENOS DETALHES DE BAGÉ: UM OLHAR SENSÍVEL SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DO PATRIMÔNIO

A história da cidade de Bagé inicia com a colonização do Rio Grande do Sul, na segunda metade do século XVII, desde esse período em diante foi marcada por tempos de luta e paz. E seu passado se perpetuou nos prédios públicos, nos documentos antigos nos contos e representações do imaginário popular, formando ao longo do tempo, a autoimagem local (social, política, econômico e cultural) que a difere das demais cidades rio-grandenses.

Porém, o apogeu econômico ocorreu na segunda metade do século XIX, sendo estimulado pelo ramal ferroviário que ligava Bagé ao porto de Rio Grande, dinamizando assim o escoamento da produção das charqueadas. O crescimento da economia local foi tanto que, entre os anos de 1891 a 1940, existiam cinco charqueadas de grande porte produzindo em larga escala. O diferencial produtivo era a mão de obra assalariada, utilização de maquinário, condições sanitárias e aprimoramento técnico (BOUCINHAS, 2003; SOARES, 2006).

Sendo a de maior destaque a Charqueada de Santa Thereza, fundada por Antônio Nunes de Ribeiro Magalhães em 1897, considerada um símbolo da modernidade para o período. A modernização impulsionada pelo desenvolvimento das charqueadas proporcionou melhorias no município, tais como o telefone, cinema, automóvel e feiras de exposição (LIEMESZEKI, 1997).

O resultado foi um crescimento urbano registrado nos prédios públicos, nas suntuosas casas e palacetes. E também nos túmulos e mausoléus de mármore de Carrara, produzidos por marmorarias de Montevideu, Gênova e Porto Alegre, que hoje pertencem ao patrimônio cultural do Cemitério da Santa Casa de Caridade de Bagé.

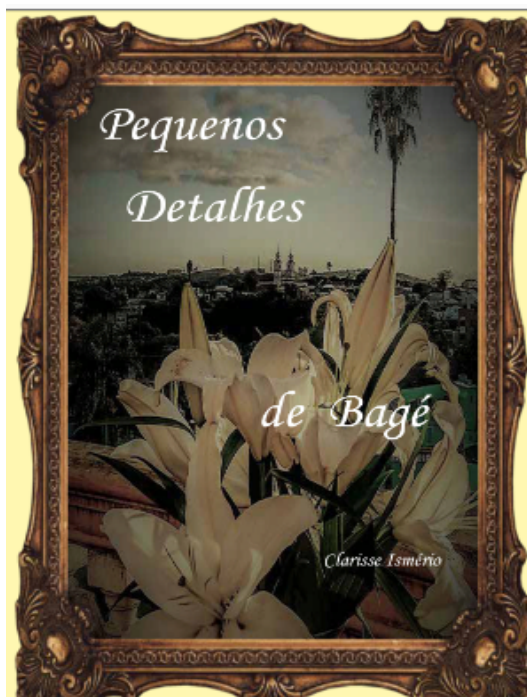
Por conhecermos a importância do patrimônio cultural local (material e imaterial) iniciamos através de um núcleo de pesquisa, no ano de 2007, projetos voltados à área de Educação Patrimonial.

Esses projetos visavam conscientizar a comunidade da importância de conhecer a história e a identidade local, para conservar e proteger seu patrimônio. Dentre as muitas ações desenvolvidas, tivemos a oportunidade de dividir os conteúdos com a comunidade por meio de uma coluna semanal num jornal local. A proposta da coluna era contar a história de Bagé por meio dos pequenos detalhes presentes nos prédios, monumentos e da arte cemiterial.

Nos sábados, de dezembro de 2009 a maio de 2010, a alfabetização cultural era levada aos leitores por intermédio da publicação. Tais artigos também eram postados no site do jornal oportunizando uma maior divulgação dos assuntos tratados. Segundo relataram os editores à aceitação do texto por parte da comunidade foi bastante satisfatória, pois enviavam ao veículo comentários e elogios.

Diante desta experiência podemos constatar a importância de levar as pesquisas desenvolvidas à sociedade através de uma linguagem mais acessível que oportunize conhecimento e reflexão. E esses artigos foram revistos e reunidos num e-book “Pequenos Detalhes de Bagé” lançado pela Ediurcamp em 2019 (imagem 1).

Imagem 1: Livro Pequenos Detalhes de Bagé, Ediurcamp, 2019.



Fonte: Dados da autora.

A proposta estética foi reproduzir os textos e imagens do patrimônio da cidade em quadros simulando uma exposição. E formato digital para dar maior amplitude de público. O que realmente ocorreu, pois foi adotado por escolas da rede municipal, escolas particulares e por guias turísticos. Além de servir como material didático, disponibilizado na plataforma moodle, nas componentes que ministramos, tais como Narrativas Culturais (Ciências Biológicas, História e Pedagogia), Ciências Humanas e Currículo (Pedagogia), Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial e Museológica (História) e na

CPP de Desafios Contemporâneos da Sociedade, que é obrigatória para todos os cursos da IES.

Observamos que, ao refletir a história local sob a perspectiva das representações simbólicas e do imaginário presente no patrimônio material, as(os) acadêmicas(os) expressam sempre o sentimento de desconhecimento, mas também destacam que após esse contato passam irão observar com outros olhos as representações arquitetônicas de sua cidade.

PATRIMÔNIO DIGITAL: TRADUZINDO A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA A LINGUAGEM VIRTUAL

A educação deve ser entendida como um processo de desenvolvimento marcado pela alternância da teoria e prática, visando proporcionar aos educandos uma formação significativa que propicie a autonomia e o empoderamento. Nessa perspectiva foi proposto o projeto interdisciplinar Patrimônio Digital: pesquisa, digitalização e criação de jogos educativos, ambientes virtuais interativos e imersivos, tendo como objetivo desenvolver tecnologias e metodologias para digitalização do patrimônio (material e imaterial) da cidade de Bagé (2015-2017 e 2018-2019)¹.

O centraliza seus estudos no Museu D. Diogo de Sousa², por ser o “guardião” de grande parte da história de nossa cidade. Atualmente

1. Projeto idealizado e coordenado por Clarisse Ismério (História) e Fábio Paz (Sistemas de Informação). Atualmente é um projeto de ensino permanente do Curso de História da Urcamp/Bagé.

2. O Museu Dom Diogo de Souza é um dos quatro museus que estão sob a curadoria da Universidade da região da Campanha (URCAMP) e se localiza na Cidade de Bagé. Foi fundado em 20 de setembro de 1956, tendo como seu idealizador Tarcísio Taborda. Segundo relatam, a ideia de criação do museu teve sua origem com a “Exposição Histórica e Cultural de Bagé”, inaugurada em 2 de maio de 1955. Inicialmente o museu foi instalado em uma

o museu abriga em suas dependências um acervo de 5.000 mil peças que foram doadas pela população bajeense; 50 mil fotografias, 20 mil volumes de jornais do Rio Grande do Sul e de Bagé. Entre os periódicos locais destacam-se o “Aurora” [1861], “Dever” [1901], “Correio do Sul” [1914 – 2008] e os que circulam na atualidade, como o Minuano [2007] e Folha do Sul [2009]. (ISMÉRIO et al, 2017, p. 5)

O projeto foi concebido sob a visão das Humanidades Digitais que envolve a interação da computação ou as tecnologias digitais com as disciplinas das Ciências Humanas. Sendo entendida como uma nova maneira de fazer ciência que envolve a colaboração, a transdisciplinaridade e a computação envolvidas na pesquisa, ensino e publicação. Investindo em novas ferramentas digitais e métodos para o estudo das Ciências Humanas reconhecendo que a palavra impressa não é mais o principal meio para a produção e distribuição do conhecimento (BURDICK, et. al. 2012).

A inovação se dá na proposição de unir a educação patrimonial à tecnologia na criação de games; em ambientes virtuais e interativos de aprendizagem; a mineração de dados como auxílio a gestão de documentos; produção de informação online e etc. Atualmente está

sala do asilo da Vila Vicentina, mas em 22 de março de 1975 foi transferido para o prédio da Sociedade Portuguesa de Beneficência. Esse prédio, que hoje está sediado o museu, foi construído para abrigar um hospital para beneficiar os associados da Sociedade Portuguesa, mas segundo relata Elisabeth Fagundes, isso não ocorreu de imediato, pois de 1893 a 1898 “foi alugado para o Exército Nacional, para abrigar a Enfermaria Militar.” Somente em 1914 foram finalmente concluídas as obras do prédio, quando finalizam a fachada e a escadaria. Nesse período passou atuar como uma instituição hospitalar de assistência aos portugueses e como Casa de Saúde, a partir de 1921. Em 1940, voltou para posse dos militares por mais dez anos, funcionando como quartel e novamente hospital. Em 1952 foi inaugurado o Hospital Dr. Cândido Gaffré, funcionando até 1968. Em 22 de março de 1975 passou abrigar o acervo do Museu Dom Diogo de Souza. (FAGUNDES, 2012, p. 165 a 168)

em fase de implantação o Sistema Gestor de Acervo Museológico e o Totem Digital do Museu³.

Os responsáveis pela inserção dos dados no Sistema Gestor de Acervo Museológico são os acadêmicos do Curso de História e os bolsistas do projeto⁴. O sistema também serve de base para os Projetos Integradores voltados para catalogação de fontes e objetos museológicos. No processo alia-se os conhecimentos teóricos ministrados nas disciplinas às práticas museológicas de pesquisa, catalogação e conservação.

Durante o desenvolvimento do projeto as (os) acadêmicas(os) exercitam e colocam em prática os conhecimentos teóricos adquiridos, tornando-se protagonistas na produção conjunta de inovações tecnológicas. E nessa proposta de ensino também propicia o fortalecimento de processos cognitivos como atenção, percepção, raciocínio e tomada de decisão, habilidades importantes na formação de profissionais autônomos e empreendedores.

No Totem Museológico serão disponibilizados jogos educativos sobre o patrimônio cultural da região. Esses jogos exercem funções de guia digital, pois estabelece um processo de mediação entre o vi-

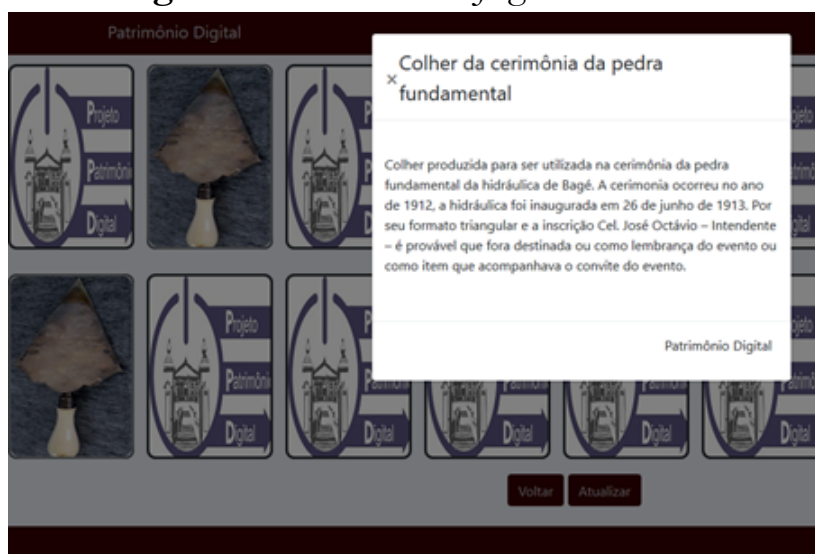
3.Os acadêmicos do Curso de Sistemas de Informação que participaram do processo de desenvolvimento do Sistema Gestor de Acervo Museológico foram Denizar Souza, Josiellen Milano, Mateus Moreira e Marcia Cristina Domingues Leite. Em junho deste ano, em um trágico acidente perdemos Denizar, um jovem programador de grande talento e um líder nato frente seus colegas. Para homenagear sua dedicação e perpetuar sua memória a decidimos dar seu nome ao software museológico, que passou a se chamar Sistema Gestor de Acervo Museológico Denizar Silveira de Souza.

4.Os acadêmicos do Curso de História que trabalham no projeto são: Lasie Winkel da Silva Júnior (Bolsista PIBIC/Urcamp), Luiza Cozzani (Bolsista PIBIC/CNPq/Urcamp), João Pedro Behenck (Bolsista PIBIC/FAPERGS/Urcamp), Amanda do Couto (Bolsista PIBIC/CNPq/Urcamp), Keterine Acosta (Bolsista PIBIC/CNPq/Urcamp) e Felipe Fagundes (Bolsista PIBIC/ Urcamp).

sitante e as coleções do museu através de personagens de animação. Ao manuseá-lo o visitante acessa diretamente o histórico, detalhes e curiosidades de cada objeto do acervo. Nesse Totem serão disponibilizados, inicialmente, três jogos educativos populares adaptados a educação patrimonial.

O primeiro jogo desenvolvido foi o da memória, no qual as cartas reproduzem peças do acervo. E quando o usuário ao virar duas cartas iguais receberá na tela um modal explicando a descrição técnica e histórica da peça (imagem2). E conforme destaca Marcia Leite, responsável pela modelagem dos jogos, “O intuito é fazer com que os visitantes além de vivenciar uma experiência agradável e motivadora conheçam o conteúdo e origem de algumas peças do museu” (LEITE, et al. 2018).

Imagem 2: Interface do Jogo da Memória.



Fonte: Dados primários Projeto Patrimônio Digital.

Além dos conhecimentos sobre o patrimônio cultural disponível no acervo do Museu D. Diogo de Souza esse jogo estimula o desenvolvimento de processos cognitivos como atenção, percepção, memorização e raciocínio. O outro jogo criado foi o da força cujo objetivo foi salientar palavras que remetem à rotina museológica e ao

seu acervo. Esse jogo também aguça a atenção, percepção e raciocínio, além da tomada de decisão. E visando estimular a curiosidade, conhecimento da história de Bagé e Região e valorização do patrimônio cultural, foi criado um Quiz, um jogo composto por perguntas de múltipla escolha, que ao concluir o jogador recebe uma nota de 0 a 10 de acordo com o número de acertos.

Os jogos educativos propostos estimulam a aquisição de conhecimentos importantes e significativos sobre a história da região e seu patrimônio cultural. Ao mesmo tempo que constituem como uma nova proposta de trabalhar a educação patrimonial. Após sua implantação vamos iniciar uma pesquisa para saber como a comunidade que frequenta o Museu D. Diogo de Souza irá se apropriar dessas tecnologias e de suas informações.

PROJETO CULTURAL SARAU NOTURNO: UMA DÉCADA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Os cemitérios patrimoniais são museus a céu aberto e, devido à riqueza de seu acervo, são provas concretas da opulência econômica e política das cidades. E esses espaços não foram criados somente para abrigar os mortos, mas para serem apreciados pelos vivos, pois quando “(...) concebidos precisamente para ser visitados e admirados pelas obras de arte neles contidas, obras essas que eram muitas vezes representativas do que de melhor se fazia na época” (QUEIROZ, 2007, p. 1).

Diante da importância desses espaços de memória iniciamos no ano de 2007 a pesquisa História através da Arte Cemiterial, buscando dados dos túmulos e mausoléus do acervo do Cemitério da Santa

Casa de Caridade de Bagé⁵. A investigação em fontes cimiteriais é bastante rica e, segundo Bellomo (2000), nos permite reconstituir a história das sociedades por meio de múltiplas nuances tais como as manifestações e crenças religiosas, ideias e posturas políticas, estética artística, formação étnica do município, expectativa de vida da população, além de propiciar o desenvolvimento de estudos genealógicos. Metaforicamente o cemitério pode ser comparado a um livro e cada túmulo é um capítulo que narra às histórias e os imaginários sociais.

O projeto contava com acadêmicas(os) voluntárias(os) dos cursos de Jornalismo, Publicidade, Farmácia, Fisioterapia, Pedagogia e Psicologia, que fotografaram os símbolos e as representações arquitetônicas dos monumentos tumulares e levantaram as evidências históricas nos jornais locais e com as famílias proprietárias. E cada estudante foi estimulado a produzir trabalhos científicos com as fontes analisadas. Mas quando foram apresentar seus trabalhos em um evento científico, observamos que parte da comunidade acadêmica considerou o tema de pesquisa proposto como “mórbido, soturno e macabro”.

O resultado, aparentemente, era desanimador. Porém vimos no ocorrido à necessidade de implantar um projeto em educação patrimonial para conscientizar a comunidade acadêmica e local, sobre a importância da riqueza do acervo de arte cimiterial. Nesse projeto

5.O Cemitério da Santa Casa de Bagé, de 1858, possui um conjunto de túmulos de invejável valor histórico. Em seu acervo estão figuras notórias da sociedade, envolvendo mausoléus de famílias tradicionais e de heróis da Revolução Farroupilha e da Guerra do Paraguai. Esse cemitério guarda uma parte da história da “rainha da fronteira” (apelido da cidade de Bagé) que pode ser contada por intermédio de seus vultos históricos, das representações simbólicas e pela releitura promovida pelo imaginário social. (ISMÈRIO, 20216)

para sensibilizar e convidar a população a ver o cemitério com “outros olhos” e perceber que esse espaço é um museu a céu aberto.

Assim criamos em 2008 o Sarau Noturno, um evento cultural teatralizado para contar um pouco da história de Bagé e de seu imaginário simbólico, mesclando com passagens e personagens da literatura romântica

No processo de construção do roteiro foram consultados textos acadêmicos sobre história, patrimônio cultural e também obras da literatura universal cujos autores são Charles Baudelaire, George Sand, e Lord Byron e as peças de William Shakespeare e Aristófanes.

A proposta de integrar textos da literatura universal com a história local está dentro do viés do pós-modernismo de mesclar elementos do passado com símbolos e representações da trama contemporânea, criando uma reconfiguração de atributos e estilos, indo do clássico ao moderno, por intermédio da sobreposição de valores culturais reordenados (LYOTARD, 1993).

Assim, as personalidades locais, como o João da Silva Tavares (Visconde de Serro Alegre)⁶, o General Antônio de Souza Netto⁷

6. João da Silva Tavares, o Visconde de Serro Alegre, comandante da divisão de cavalaria do exército imperial brasileiro, é um dos nobres da história de Bagé. Recebeu seus títulos nobiliários pelos serviços prestados à monarquia e pela lealdade dedicada ao Império. Em 1859, ganhou o de “Barão de Serro Alegre” e, em 1870, ao final da Guerra do Paraguai, lhe foi auferido o título de “Visconde com Grandeza”. Essa distinção autorizava usar em seu brasão de armas a coroa do título superior, no caso o de conde. Por seus feitos também recebeu as comendas de Comendador da Ordem de Cristo e Cavaleiro da Ordem de Aviz (ISMÉRIO, 2016, p. 44-45).

7. Apesar de seu perfil militar, tendo participado da Revolução Farroupilha (1835-1945) e da Guerra do Paraguai (1864-1870), não foi representado como um general em seu leito de morte. Pelo contrário, foi eternizado iconograficamente como um herói ilustrado que, ao invés da farda, veste terno e gravata, símbolos de sobriedade e elegância na época (ISMÉRIO, 2016, p. 37).

ou o comerciante filantropo Francisco Ilarregui⁸, dialogavam com Hamlet, Ofélia, Henrique V e Lisístrata. A escolha dos personagens se deu pela presença marcante, força simbólica e por melhor se integrar as passagens propostas.

Foi dada também autonomia para os estudantes na construção plástica dos personagens e do figurino. E para unificar o arranjo cênico foram escolhidas músicas como *Greensleeves*, *Lacrimosa* e *Bourée*.

A estreia do Sarau Noturno ocorreu às 22 horas do dia 31 de outubro de 2008 no Cemitério da Santa Casa de Bagé e, nesse dia, a comunidade bajeense se fez presente para conhecer o evento. O público foi levado pela curiosidade, e outros por certa dose descrença ou ironia ideia do projeto. Entretanto, ao iniciar a apresentação, foram envolvidos por uma atmosfera de romantismo e nostalgia, que os sensibilizou frente à grandeza e beleza do local e das histórias que guarda registrada nos túmulos e mausoléus de seus antepassados que representam parte da história da cidade de Bagé. O evento repercutiu positivamente nas mídias locais, regionais e nacional, sendo destacado em jornais programas de televisão e foi capa da edição número nove da revista Aplauso,

Um ano depois também criamos a modalidade de palco com a finalidade de levar o cemitério a outros públicos, realizando apresentações no Festival de Teatro de Dom Pedrito e no Teatro de Santa Thereza em Bagé. Nessa modalidade, levamos o cemitério para o palco usando o recurso de projeção dos túmulos e mausoléus sob

8.Imigrante espanhol que prosperou através de atividades ligadas ao comércio e tornou-se uma figura de destaque na sociedade bajeense, era considerado “(...) um cavalheiro respeitável, de caráter austero e muito concentrado ao trabalho, conseguindo à custa de incessante labor, adquirir honestamente uma regular fortuna” (O DEVER, 1905 *apud*. ISMÉRIO, 2016, p. 45).

uma tela. Porém observamos que muito da magia que ocorre nas apresentações no cemitério se perdeu, contudo, tais apresentações foram importantes uma vez que divulgaram o evento e despertaram a curiosidade de mais pessoas, que foram assistir à apresentação neste local.

Em agosto de 2011, a partir oficinas de arte desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido, fruto de uma parceria com o Projeto Educação e Cidadania, do PROCIBA (Projeto Cidadão Bajeense), coordenado na época pela professora Claudia Corral, houve a possibilidade de montar uma versão mais jovem do evento denominado Sarau Noturno *Teen* (imagem 4).

Destacamos que, apesar da escola estar localizada próxima ao Cemitério da Santa Casa de Caridade de Bagé, os alunos não conheciam o acervo escultórico do local e nem sua importância histórica. A partir das oficinas ministradas, ensaios e com a apresentação do Sarau Noturno, os alunos envolvidos no projeto passaram a conhecer a importância do local e tornaram-se multiplicadores desse conhecimento. Com a proposta do Sarau Noturno Teen conseguimos sensibilizar a comunidade escolar da região.

Imagem 4: Sarau Noturno *Teen*, 2011.

Fotografia de Tony Martins, acervo do projeto

No ano de 2012, ocorreu uma apresentação especial do Sarau Noturno durante o IV Festival Internacional de Cinema na Fronteira, que ocorreu no mês de novembro em Bagé. Estiveram presentes na apresentação, além do público fiel, cineastas do Brasil, América Latina e Europa que puderam apreciar a beleza e importância do evento.

Em 2013, na disciplina de Mídia e Cultura do Curso de Comunicação produziu-se um documentário sobre o Sarau Noturno. O resultado foi o documentário “Urcamp Documenta Sarau Noturno”, que conta a trajetória sob a perspectiva de depoimentos de pessoas que participam ou colaboram como projeto. E, a partir de 2015, passou a integrar o Curso de História, como projeto cultural de extensão (imagem 5). As fotos dessa apresentação, de autoria de Jeferson Vainer, ilustraram o livro *Sarau Noturno*, editado pela Chiado, de Lisboa, que contou sobre a pesquisa que levantou aspectos importantes da arte cemiterial, sobre os anos de atuação do evento

Imagem 5: Apresentação do Sarau Noturno no Cemitério da Santa Casa de Misericórdia de Bagé, outubro de 2015.



Fonte: Fotografia de Jeferson Vainer, acervo do projeto.

Participaram das apresentações acadêmicos dos cursos de História, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Psicologia, Farmácia, Fisioterapia, Agronomia, Ciências Biológicas, Direito, Administração e Sistemas de Informação. E podemos constatar que a possibilidade de participar do Sarau Noturno auxiliou no processo de desenvolvimento da autonomia e protagonismo dos acadêmicos, como salientam:

Como estudante do curso de Biologia, a participação em um evento cultural de cunho universitário, artístico, literário e histórico fez com que as faculdades mentais ganhassem expansão, de maneira que até o conhecimento científico foi envolvido por distintas áreas, graças ao Sarau. Ademais, estar presente em uma etapa de transição desta peculiar cerimônia despertou orgulho por este ideal. Saber que tal espetáculo passou de incompreendido para internacionalmente respeitado e conhecido, nos faz remeter ao enaltecimento desta criação, que defende e justifica com razão o passado de um município, contado de uma forma totalmente inusitada e inovadora. (Gabriel Fernandes, acadêmico do Curso de Ciências Biológicas, 2018).

Durante os anos de atuação Sarau Noturno presenteou o público com apresentações que destacavam a importância histórica e artística

do local. Consagrou-se como um evento cultural reconhecido pela comunidade de Bagé, cuja projeção ultrapassou as fronteiras nacionais e internacionais. Em 2017 ocorreu uma apresentação do Sarau Noturno no XVIII Encontro da Red Iberoamericana de Cemitérios Patrimoniais, no Cemitério Britânico de Montevideu, Uruguai.

O público que prestigiou o evento, ao longo dos anos, sensibilizou-se com a proposta e dessa forma conseguimos atingir a objetivo de sensibilizar a comunidade sobre importância cultural do acervo de arte cemiterial e de sua preservação.

Os saraus deram vida ao cemitério. Ao lugar de onde menos se poderia esperar que viesse vida e fizeram com que as pessoas colocassem um pouco de passado em seu presente, ao mesmo tempo que foram um verdadeiro presente ao nosso passado. Foram um grande êxito. (Nilo Rossel, professor, 2016)

O Sarau noturno representou, culturalmente, um olhar diferenciado sobre as obras de arte no município. Arte, literatura, história mesclaram-se e oportunizou a quem assistiu uma excelente oportunidade de conhecer um pouco sobre aquelas pessoas, situações de sua vida e da própria história do local. O que falar de um evento que mistura Arte, Literatura e História: simplesmente perfeito, pois consegue fazer com que o conhecimento adquirido através de pesquisas no âmbito da Universidade seja traduzido e exposto para toda a Comunidade de uma forma diferenciada, única e interessante. Quem poderia dizer que se faz “arte” em “cemitério”? Hoje tenho a certeza de que locais como este representam um espaço artístico, literário e histórico e podem, sem sombra de dúvidas, mostrarem-se como objetos de estudo para a Universidade fazendo com que a própria comunidade perceba seu valor de uma forma diferenciada. (Rafael Sais, Administrador, 2016).

Agora em 2020, no qual vivemos um período de exceção provocado pela pandemia do Covid-19 o Sarau Noturno está passando por mudanças. E, como estamos imersos num tempo marcado por telas de computador, links de vídeo conferências, lives e ensino por meio remoto, o Sarau Noturno de reconfigura para entrar para ao universo virtual.

Constituindo-se atualmente como um projeto cultural de ensino, atualmente é formado pelas(os) acadêmicas(os) Amanda Antunes do Couto (Direito), Amanda Aires Bispar (Direito), Ana Carolina Moraes da Silva (Ciências Biológicas), Camila Barcellos (Direito), Darlan Almeida (Arquitetura), Kátia Silene Antunes da Silva (História), Mateus Mesk Ferreira (Psicologia), Raiana Lima Barreto (Ciências Biológicas), Thanise Maça Machado Miranda (Ciências Biológicas), Vinícius Rodrigues Ferreira (Arquitetura) e Vivian Torber (Nutrição).

A esse grupo coube o desafio de reinventar o Sarau Noturno, buscando além da valorização do patrimônio, uma visão social da arte cemiterial refletida sob a característica de suas áreas de formação. E também fizemos algumas alterações no roteiro e foi acrescentada uma personagem que conta a história de Luciana Lealdina de Araújo, mais conhecida como mãe Luciana, que dedicou sua vida para caridade. Em 1901 criou o Asilo de Órfãs São Benedito, em Pelotas, “com o objetivo de amparar e instruir meninas pobres desvalidas, ou seja, órfãs, enjeitadas”. (CALDEIRA, 2014, p. 114) Mãe Luciana está enterrada num modesto túmulo do Cemitério da Casa de Caridade de Bagé e contar sua história através do Sarau Noturno é valorizar a vida dessa mulher ímpar que muito lutou para acolher e educar as pequenas almas sofredas.

A nova proposta foi apresentada num evento online no dia 15 de agosto de 2020. A noite iniciou com palestra da Dra. Fernanda Pedrazzi, docente de UFSM, com o tema “A importância dos cemitérios como guardiões do patrimônio”.

E na segunda parte os integrantes do Sarau Noturno apresentaram seus personagens e falaram sobre o capítulo que estão escrevendo para o novo livro⁹(imagem 6).

Imagem 6: Palestra e apresentação da proposta do Novo Sarau Noturno.



Fonte: acervo do projeto.

O evento foi nitidamente um sucesso e estiveram presentes prestigiando o evento integrantes da Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais (ABEC), da Red Iberoamericana de Estudos Cemiteriais, mestrandos do Programa de Pós-Graduação de Patrimônio da Universidade de Santa Maria, o consultor Daniel Sperb, professoras, acadêmicas(os) da Urcamp e comunidade.

O coordenador do Curso de Farmácia da Urcamp, Dr. Guilherme Cassão Marques Bragança, deu um depoimento emocionado relatando sua participação no Sarau Noturno, pois atuou na construção, tanto no processo de coleta de dados da pesquisa como nas apresentações como violinista.

O Sarau Noturno é a mais encantadora expressão da cultura, arte e preservação do patrimônio histórico. No Sarau as verdades de outrora ressurgem e ganham vida em uma contemplação pura e bela de existências que marcaram épocas, de amores que guardaram saudades. Fazer parte

9. Esse evento foi proposto pelo acadêmico Darlan Almeida e acolhido por todos os componentes de grupo.

deste lindo e sem igual projeto é uma lisonja que seria indefinível apenas com palavras, pois o Sarau é sentido, é vivido!

A gratidão que trago no coração é imensa. A Prof^a Clarisse com sua essência histórica nos trouxe o futuro. Apresentou à comunidade o maior e mais relevante projeto de valorização cultural dos nossos Museus a Céu Aberto, dos nossos templos individuais – as moradas reais - que na eternidade guardam a base que em idos tempos estruturaram as viagens ainda planejadas numa história hoje revivida.

Confesso, com o coração repleto de carinho que não só faço parte do Sarau, mas sim, ele é parte de mim! Ele guarda seu lugar em meus dias, em minha alma, em meu coração, em meu pensamento. Nele vivo lindas lembranças que em mim ele faz serem vida! (Guilherme Cassão Marques Bragança, 2020)

O Novo Sarau Noturno será lançado via plataforma virtual do YouTube, no dia 31 de outubro de 2020, totalmente adaptado ao mundo virtual. A proposta de valorização do cemitério patrimonial de Bagé rompe as barreiras e se projeta para além das fronteiras físicas. Afinal esse é o novo normal no mundo virtualizado!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Costumamos afirmar para os nossos estudantes que o Patrimônio Cultural é o nosso bem mais precioso, que deve ser estudado com paixão e preservado com toda dedicação. E esse encantamento só é possível quando desenvolvemos projetos estruturados na metodologia da educação patrimonial.

A educação patrimonial proporciona um olhar diferenciado sobre a história e cultura local, estimulando a curiosidade de conhecer a fundo as representações simbólicas e sociais que compõe as narrativas do passado de cada comunidade. O resultado é um forte sentimento de pertencimento, de valorização e de preservação do patrimônio cultural.

No breve relato citamos projetos de educação patrimonial, de diferentes metodologias, que resultaram em ações positivas no processo de formação de estudantes dos diversos cursos de nossa instituição de ensino e no posicionamento da sociedade de Bagé e região.

Outro resultado bastante positivo, proporcionado pelos projetos, foi a inclusão no Currículo do Curso de História do módulo Educação, Preservação e Gestão Patrimonial, que proporciona ao futuro historiador competências para atuar no ensino, pesquisa e na preservação do patrimônio cultural. Dessa forma podemos afirmar com convicção que a educação patrimonial já faz parte do DNA da Urcamp.

REFERÊNCIAS

BELLOMO, Harry. **Cemitérios do Rio Grande do Sul: arte, sociedade, ideologia**. Porto Alegre: EDIPUCS, 2000.

CALDEIRA, Jeane dos Santos. **O Asilo de Órfãos São Benedito em Pelotas – RS (as primeiras décadas do século XX): trajetória educativa-institucional**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2014. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/ri/2809/5/O%20Asilo%20de%20%c3%93rf%20s%20S%20Benedito%20em%20Pelotas.pdf> Acesso em: 20 de agosto 2020.

BOUCINHAS, Cláudio. 1993. **A História das Charqueadas de Bagé (1891 – 1940) na literatura**. Dissertação de Mestrado em História, PUCRS.

BURDICK, Anne; DRUCKER, Johanna; LUNENFELD, Peter; PRESNER, Todd; SCHNAPP, Jeffrey. *Digital_Humanities*. MIT Press, Cambridge, MA, U.S.A., 2012

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Fundamentos da educação patrimonial**. Ciências e Letras: Porto Alegre, n.27, 2000. p. 25-35,

HORTA, Maria de Lourdes, Grumberg, Evelina & Monteiro, Adriane. **Guia Básico da Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

ISMÉRIO, Clarisse. **Sarau Noturno**. Lisboa: Editora Chiado, 2016.

LEITE, Márcia Cristina D; PAZ, Fábio Josende; ISMÉRIO, Clarisse e MILANO, Josiellen Navarrina Milano. **Desenvolvimento de Jogos Digitais para um Totem Museológico: um estímulo à interação e ao aprendizado da História**. XIV Simpósio Brasileiro de

CAPÍTULO 5

ESTÁGIO DURANTE A PANDEMIA: ALTERNATIVAS PARA MANTER A PRÁTICA

Cristiane Pinto Pereira (Urcamp)

Março de 2020. As aulas tinham a recém iniciado e a Disciplina de Estágio Supervisionado em Jornalismo I, do sétimo semestre, estava ainda nas orientações iniciais. Como de costume, os alunos do Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp) iriam realizar a prática no Jornal Minuano, diário da cidade de Bagé (RS) que pertence à Instituição Comunitária de Ensino Superior e que é utilizado como jornal laboratório pelos acadêmicos de jornalismo.

Na segunda quinzena do mês, todos preparados para começar as visitas à redação. No segundo dia da nova rotina, uma notícia muda toda a rota. O ensino presencial iria ser interrompido, assim como os estágios, devido ao início da pandemia do Covid – 19 no município de Bagé. A contaminação na cidade começava justamente dentro de um hospital e tudo precisava ser parado imediatamente.

Ainda sem entender muito, os alunos cancelaram suas atividades no jornal. Dias depois, juntamente com a professora da disciplina (autora deste artigo), resolveram não esperar quando iriam retornar e partir para uma alternativa totalmente online de estágio. Reuniões pelo *Google Meet* começaram a ser realizadas, com a participação dos estudantes, da professora do supervisor do estágio, o editor do Jornal Minuano, Felipe Valduga. O objetivo dos encontros era definir quais seriam as abordagens possíveis e que poderiam ser realizadas em segurança pelos acadêmicos. A partir destas reuniões online, surgiram os projetos *Minuano Expresso* e *Minuano em Um Minuto*.

Desta forma, buscou-se como objetivo geral ter contato com a realidade profissional da área jornalística, possibilitando a aplicação dos conhecimentos adquiridos no decorrer da formação acadêmica. Já como objetivos específicos, foram definidos: Vivenciar o cotidiano do jornalismo multimídia; Exercitar a cobertura de uma pandemia, resultando no desenvolvimento de pautas factuais, de forma remota, respeitando o isolamento social; e Elaborar dois novos produtos jornalísticos para o Jornal Minuano: *Minuano Expresso* e *Minuano em um Minuto*.

JORNAL LABORATÓRIO

Como já falamos anteriormente, o estágio foi realizado no Jornal Minuano, que é considerado laboratório do curso de jornalismo da Urcamp. Fundado em 1º de abril de 1994, o veículo leva informações diariamente à população de Aceguá, Bagé, Candiota e Hulha Negra, municípios da Região da Campanha Gaúcha. Em seus 26 anos de história, mudou diversas vezes, desde a periodicidade, a quantidade de páginas, até a sua política editorial.

Em formato tablóide, o noticioso é uma referência no jornalismo do Rio Grande do Sul. Em Bagé, chega a 74% da preferência dos leitores de impressos, segundo pesquisa do Instituto Methodus.¹

Entre os objetivos do projeto Jornal Laboratório Minuano estão:

- Proporcionar ao estudante a aplicação prática de conhecimentos relativos à área de formação profissional, desenvolvendo o senso de responsabilidade, de ética e espírito empreendedor;
- Servir como elemento de articulação entre as técnicas de ensino do jornalismo e o contexto social em suas dimensões ético-social, técnico-editorial, político-ideológico e crítico profissional;
- Oportunizar ao Jornal Minuano, como veículo da Instituição de Ensino Superior, assumir, amparar e compartilhar as iniciativas que visam aproximar a prática jornalístico-acadêmica e o público leitor da região de sua abrangência;
- Permitir atividades que priorizem a convergência de meios e linguagens dos processos de comunicação.

Para Dirceu Fernandes Lopes (1989), um jornal-laboratório deve ser dirigido a uma comunidade para ter um público definido e ser um veículo com todas as características de um jornal profissional, como acontece com o veículo em questão. Segundo ele, o jornal-laboratório dá condições ao estudante de jornalismo realizar treinamentos na própria faculdade, “possibilitando que coloque em execução, ainda que experimentalmente, os conhecimentos teóricos adquiridos nas disciplinas da área técnico profissionalizante” (LOPES, 1989, p.49). O autor complementa:

1. Pesquisa divulgada no início do segundo semestre de 2013.

Para José Marques de Melo, ‘o jornal-laboratório constitui o instrumento básico de um curso de Jornalismo, no sentido de integrar os estudantes na problemática da futura profissão. A sua finalidade é a de permitir um treinamento adequado na própria escola, de modo que os alunos tenham oportunidade de colocar em execução, ainda que experimentalmente, o acervo de conhecimentos teóricos adquiridos nas diversas disciplinas de natureza técnico-profissionalizante’ (LOPES, 1989, p.51).

O autor cita ainda a definição de Luiz Beltrão para jornal-laboratório:

Para Luiz Beltrão, o jornal-laboratório é o instrumento didático básico, sempre que usado apropriadamente, com um planejamento racional, que se transforma no substituto da prática de treinamento das redações. Permite que o aprendiz de jornalismo se exercite na capacitação e análise dos problemas de sua comunidade, de seu país e da civilização contemporânea, ao mesmo tempo que desperta interesse pela especialização, fazendo-o descobrir qual dos aspectos e atividades da profissão o seduzem mais. Esse processo dá margem ao desenvolvimento de experiências para a renovação dos processos jornalísticos, tanto na redação quanto na parte gráfica, que serão submetidos à apreciação dos orientadores dos veículos de imprensa locais para uma possível adoção em seus meios de informação (LOPES, 1989, p.49).

Segundo Ana Estela de Sousa Pinto (2009), uma das dicas para aproveitar bem a faculdade, é aproveitar a chance de praticar, errar e aprender com os erros, através de jornais-laboratórios. “Sugira à escola que tente uma parceria com um veículo de comunicação da sua cidade que possa ajudar na orientação e, até, dependendo do resultado, divulgar as reportagens que venham a ser produzidas” (PINTO, 2009, p. 266). A mesma autora fala que é importante encontrar um bom tema, podendo ser ligado à faculdade ou à comunidade.

JORNALISMO ONLINE, REDES SOCIAIS E CONVERGÊNCIA DOS MEIOS

Nos dias atuais, o Jornal Minuano é um meio convergente. Ele atua no impresso, no online e nas redes sociais, com a utilização de

recursos audiovisuais. E esta é uma tendência mundial para que os jornais sobrevivam.

Segundo Pollyana Ferrari (2008, p.39), “os elementos que compõem o conteúdo online vão muito além do tradicionalmente utilizados na cobertura impressa – textos, fotos e gráficos. Pode-se adicionar sequências de vídeo, áudio e ilustrações animadas”.

Ela aponta ainda as características diferenciadas do repórter online em relação aos que trabalham em outros meios:

Os repórteres de mídias impressas, por exemplo, privilegiam a informação: os de TV buscam cenas emocionantes, sons e imagens para serem transmitidos junto com o texto da notícia. Já os jornalistas online precisam sempre pensar em elementos diferentes e em como eles podem ser complementados. Isto é, procurar palavras para certas imagens, recursos de áudio e vídeo para frases, dados que poderão virar recursos interativos e assim por diante (FERRARI, 2008, p.48).

Conforme Heródoto Barbeiro e Paulo Rodolfo de Lima (2013), a Internet impulsionou a liberdade de expressão como não se via desde a época de Gutenberg, no século XV. A rede digital proporciona um novo paradigma com a emissão e recepção de notícias por meio das mídias sociais, “que são tecnologias usadas pelas pessoas ou entidades, privadas ou públicas, para disseminar conteúdo, provocando o compartilhamento de opiniões, ideias, experiências e perspectivas diferenciadas” (BARBEIRO e LIMA, 2013, p.37). Para os autores, os usuários podem interagir na construção do noticiário dia e noite, gerando consequências sociais evidentes, como na Primavera Árabe.

Graças às mais recentes tecnologias, jornalistas e o público em geral podem fazer mais para e por eles mesmos, uma vez que todos são sujeitos do processo de produção, divulgação e interação de notícias. Eles podem realizar mais ações juntos, sem limitações ou hierarquia, pois todos têm a mesma importância, ainda que isso possa deixar os jornalistas melindrados. Esse envolvimento permite a construção de um jornalismo mais crítico, com o acompanhamento e a fiscalização do

público; ou seja, a redação passou a ter o mesmo tamanho da rede e de seus nós (BARBEIRO e LIMA, 2013, p.37).

Neste mesmo sentido, Lucas Rohan acredita que a popularização da Internet proporcionou o surgimento de uma nova forma de comunicar, muito mais completa do que as que o mundo tinha até então. “É por meio dessas redes que, atualmente, a maioria dos usuários ativos da Internet consome informação e, a partir daí, formam suas opiniões sobre variados temas” (ROHAN, 2018, p. 23).

Conforme Henry Jenkins (2008), a convergência é o fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas. É também a contribuição entre diversos mercados midiáticos e o comportamento migratório dos públicos aos meios de comunicação. A convergência midiática transformou as atitudes e os comportamentos da sociedade. O usuário que antes era menos participativo, agora assume uma posição mais ativa. Com isso o relacionamento entre os meios de comunicação e o seu público mudou. Os jornais precisam se adequar aos seus leitores e inserir sua notícia onde eles estão. “A circulação de conteúdo – por meio de diferentes sistemas de mídia, sistemas administrativos de mídias concorrentes e fronteiras nacionais – depende fortemente da participação ativa dos consumidores” (JENKINS, 2008, p. 29).

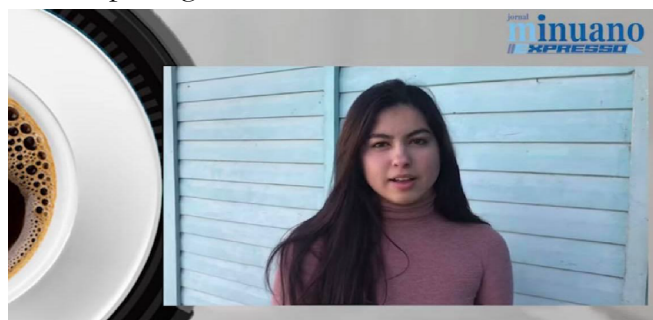
RESULTADOS

O Estágio Supervisionado em Jornalismo I foi realizado de março a junho de 2020. A turma era pequena, composta por nove alunos. Apenas um deles não concluiu a disciplina. A seguir, detalharemos os projetos que foram desenvolvidos, totalmente de forma remota, com cada acadêmico em sua casa.

O *Minuano Expresso* produziu 21 vídeos, que foram ao ar pelo perfil do Minuano no Facebook (@jornalminuanobage), que possui 69.655 seguidores². As matérias traziam sonoras de entrevistados sobre o tema escolhido, além da abertura realizada pelo repórter (aluno). Tudo de forma remota. Os alunos enviavam as perguntas pelo WhatsApp e os depoimentos também eram recebidos por esta ferramenta. A maioria dos vídeos foi realizada em forma de selfie. As pautas foram as mais diversas, desde dicas para enfrentar o isolamento social até como a economia estava se reinventando na pandemia. O tempo médio de cada reportagem era de dois minutos.

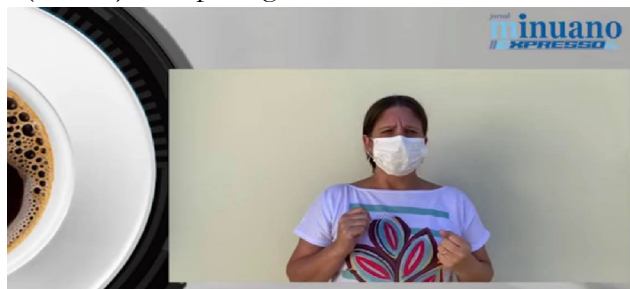
Um dos exemplos produzidos foi uma matéria realizada com a coordenadora do curso de Enfermagem da Urcamp, que abordou sobre o uso e descarte correto das máscaras de proteção. A seguir, os prints da aluna que atuou como repórter e da entrevistada.

Figura 1: Print da abertura da reportagem sobre o uso e descarte correto das máscaras de proteção



Fonte: Relatório de estágio da aluna Vitória Severo

Figura 2: Print do depoimento (sonora) da reportagem sobre o uso e descarte correto das máscaras de proteção



Fonte: Relatório de estágio da aluna Vitória Severo

2.Dados obtidos na própria página do Facebook do Jornal, no dia 07/09/2020.

O processo de todos os vídeos funcionou assim: as pautas eram decididas em reuniões virtuais, depois os alunos entravam em contato com seus entrevistados, recebiam os vídeos, gravavam a sua parte na reportagem e enviavam todo o material para a edição, que foi realizada sempre pelo mesmo acadêmico. Este estudante também criou a vinheta de abertura e encerramento dos audiovisuais, assim como a logo do projeto.

Já com a ideia de cobrir o espaço do público mais jovem, acostumado ao Instagram, onde as informações são divulgadas de forma breve e em manchetes, o *Minuano em Um Minuto* veio para preencher esta importante área de mídia atual. Em caráter mais direto, resumindo notícias que foram destaque na versão digital do periódico, e de forma mais despojada, este projeto propôs levar uma comunicação mais leve para a população através do perfil do Jornal, que nesta rede tem 24,8 mil seguidores³. Com a duração de um minuto, os stories⁴ contavam com a divulgação dos acontecimentos mais relevantes do dia em meio à pandemia de Covid-19 em Bagé e região. Os vídeos foram realizados durante um mês, de segunda a sexta-feira.

O programa tinha uma vinheta de abertura e de encerramento, como podem ser visualizadas:

3.Dados obtidos no próprio perfil do Instagram do Jornal, no dia 07/09/2020.

4.Ferramenta do Instagram que permite vídeos em formatos curtos, os quais desaparecem depois de 24 horas.

Figura 3: Arte de abertura do programa



Fonte: Relatório de estágio da aluna Vitória Severo

Figura 4: Arte de encerramento do programa



Fonte: Relatório de estágio da aluna Vitória Severo

Os stories eram gravados nas residências de cada aluno, que selecionava as notícias que considerava mais importantes daquele dia, fazia o texto, gravava, legendava e editava. Seguem dois exemplos:

Figura 5: Minuano em um Minuto do dia 1º de abril de 2020



Fonte: Relatório de estágio da aluna Vitória Severo

Figura 6: Minuano em um Minuto do dia 17 de abril de 2020

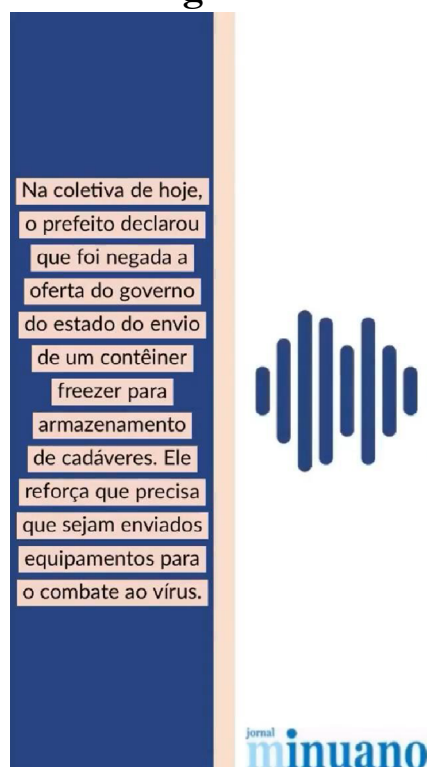


Fonte: Relatório de estágio do aluno Samuel Oliveira

Para complementar, também foram realizados stories, no Instagram, com resumos dos áudios das coletivas de imprensa da Prefeitura Municipal, concedidas, de forma online, durante o primeiro mês

da pandemia. Uma única aluna foi a responsável por este material. O editor do Jornal Minuano, Felipe Valduga, enviava ao final do dia os áudios inteiros das coletivas para a estudante. Ela escutava, selecionava o que achava mais importante, e montava os stories, que eram compostos de som, arte e texto, que servia como uma espécie de legenda.

Figura 7:



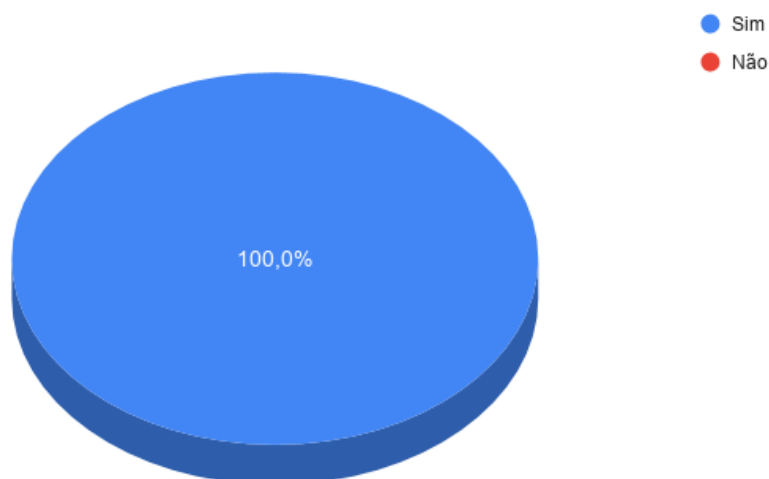
Fonte: Relatório de estágio da aluna Ketherine Acosta

Ao final da execução de todos estes projetos, os alunos elaboraram seus relatórios individuais de estágios, que foram entregues aos professores da banca. A sessão de apresentação do projeto e avaliação aconteceu no dia 30 de junho pelo *Google Meet*. O projeto foi muito elogiado pela banca e os alunos saíram totalmente satisfeitos, como mostra uma pesquisa realizada com eles pelo *Google Forms*.

No questionário, ao perguntarmos se o estudante conseguiu realizar a prática de jornalismo mesmo executando o estágio de forma

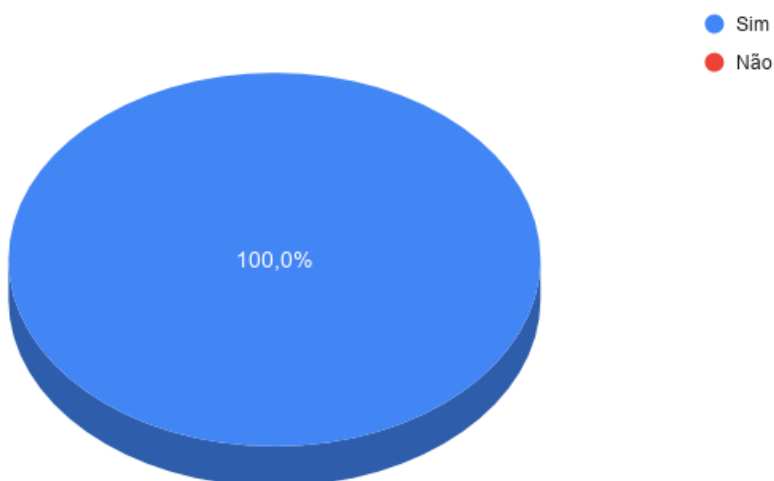
online, a resposta foi plenamente positiva. Todos responderam que sim, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Você acredita que conseguiu realizar a prática de jornalismo mesmo executando o estágio de forma online?



Ao questionarmos se o aluno achava que esta foi a melhor alternativa para realizar o estágio considerando a pandemia do COVID 19 e a necessidade de distanciamento, também foi unânime a aprovação.

Gráfico 2 - Você acha que esta foi a melhor alternativa para realizar o estágio considerando a pandemia do COVID 19 e a necessidade de distanciamento?



Já entre as maiores dificuldades encontradas, segundo os alunos, foi a demora das fontes retornarem, já que todo o processo de entrevista foi realizado pelo WhatsApp. Seguem as respostas dos questionários:

QUAIS FORAM AS MAIORES DIFICULDADES ENCONTRADAS?

- “Conseguir entrevistados e quando conseguíamos eles demoravam para mandar um vídeo. Quando não esqueciam”.
- “A dificuldade de não interagir com as pessoas em recorrência da pandemia e meu problema de dicção”.
- “Passar o áudio para o formato idealizado para as redes sociais”.
- “O retorno das fontes”.
- “O retorno dos entrevistados”.
- “Ser multitarefas”.
- “A dificuldade do retorno das fontes”.
- “Contato com as pessoas, ficar dependendo da boa vontade de responderem e várias vezes a pauta cair”.

A iniciativa do estágio online também foi aprovada pelo próprio Jornal Minuano. Segundo o editor do veículo, Felipe Valduga, a experiência foi bastante desafiadora⁵.

Primeiramente, porque a distância imposta pelo isolamento nos motiva a buscar novos métodos que possam, na medida do possível, garantir o contato dos estudantes com a futura profissão, algo que o trabalho in loco permite com facilidade. Por outro lado, acredito que o trabalho desempenhado sirva para a qualificação dos acadêmicos, tendo em vista que experimentaram um processo novo que o próprio jornal viveu, a

5. Em entrevista concedida pelo WhatsApp em 30 de agosto de 2020.

partir de uma alteração de rotina que, creio eu, se tornará mais comum mesmo após o fim da pandemia (VALDUGA, 2020).

Valduga afirma que o estágio alcançou aos objetivos propostos. “Não apenas acredito na eficácia como penso tratar-se de um modelo que deverá ser permanente”. Segundo ele, o isolamento mostrou ser possível o desenvolvimento de funções tradicionais de um jornal mesmo com a distância imposta. Ou seja, a metodologia de ensino não apenas poderá ser executada desta maneira, como a atuação profissional de jornalistas deve seguir este cenário futuramente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um ano perdido. Isto é o que muitas pessoas falam do ano de 2020 devido à pandemia do Coronavírus. Comércio fechado, escolas e universidades com aulas remotas, viagens e comemorações canceladas, famílias e amigos separados pelo isolamento.

Entretanto, muitas iniciativas conseguiram mostrar que adaptar era possível. E foi o que tentamos fazer com a Disciplina de Estágio Supervisionado I do Curso de Jornalismo da Urcamp. Desenvolvemos as atividades propostas, fazendo com que os alunos, quase concluintes, não perdessem um semestre. Agimos de forma remota, mas praticando bastante a teoria.

E mais. Proporcionamos uma aprendizagem única: a cobertura de um momento histórico, de forma real. Um período em que tudo mudou, no mundo todo. Assim, os estudantes aprenderam a lidar com o “novo normal” da prática jornalística, ao mesmo tempo em que os próprios profissionais também aprendiam.

E o futuro? Com certeza podemos dizer que nada será mais igual. A educação se reinventou, assim como as profissões. Caberá a nós, professores do ensino superior, acharmos os novos caminhos a serem trilhados nos cursos de graduação, que mudarão os formatos, mas sempre seguirão o norte da competência e da ética.

REFERÊNCIAS

- BARBEIRO, Heródoto; LIMA, Paulo Rodolfo de. **Manual de Jornalismo para Rádio, TV e Novas Mídias**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.
- FERRARI, Pollyana. **Jornalismo Digital**. São Paulo: Contexto, 2008.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.
- LOPES, Dirceu. **Jornal Laboratório: do exercício escolar ao compromisso com o público leitor**. São Paulo: Summus, 1989.
- ROHAN, Lucas. **Novas mídias, novos políticos**. São Paulo: Porto de Ideias, 2018.
- PINTO, ANA ESTELA DE SOUSA. **Jornalismo Diário: Reflexões, Recomendações, Dicas e Exercícios**. São Paulo: Publifolha, 2009.

CAPÍTULO 6

UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA À LUZ DO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA SOLIDARIEDADE

Higor Neves de Freitas (UNISC)

Dérique Soares Crestane (CERS)

Marcus Gabriel Nunes Quintana (UFPEL)

A perspectiva de uma educação inclusiva, a partir da evolução jurídica nacional e internacional sobre o tema, passou a trazer discussões sobre aspectos de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência no ambiente educacional. Assim, torna-se importante o estudo sobre a relevância de investimentos em políticas públicas para a promoção da igualdade ao acesso ao direito fundamental a educação, garantindo a cidadania e enfrentando a exclusão social.

O objetivo do presente trabalho é analisar a importância da implementação de um modelo educacional inclusivo para efetivação do direito a educação e incutir a relevância da solidariedade e igualdade entre os alunos com deficiência, bem como, os provenientes dos diversos grupos sociais, étnicos e culturais. Os objetivos específicos são estudar o princípio da solidariedade, demonstrar a proteção jurídica do direito à educação de criança e adolescentes com deficiência, bem como verificar a importância de um modelo educacional inclusivo visando a igualdade entre alunos com deficiência, bem como, os provenientes dos diversos grupos sociais, étnicos e culturais, em um contexto de solidariedade.

O método de abordagem foi o dedutivo e o método de procedimento monográfico com as técnicas de pesquisa bibliográfica e documental.

O PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA SOLIDARIEDADE

Da mesma forma que diversos institutos jurídicos, a solidariedade foi lapidada historicamente até ser construído o seu atual conceito. Por isso, necessário realizar uma digressão no tema, passando pela história dos direitos fundamentais, a fim de uma correta compreensão da solidariedade enquanto princípio jurídico.

Existe doutrina que defende o emprego da expressão gerações de direitos fundamentais, todavia, não será adotada tal perspectiva, uma vez que se acredita na ideia de superação oriunda dessa expressão. Assim, utilizar-se-á a expressão dimensões de direitos fundamentais, que, com razão, passa ao intérprete a sensação de adição, característica dos direitos que se somam uns aos outros. (SARLET, 2012).

Compõe a primeira dimensão dos direitos fundamentais, aqueles que garantem ao indivíduo a liberdade, impondo ao Estado um dever negativo de agir, comportando-se a fim de garantir a todos esses direitos. (SARLET, 2012).

A revolução francesa demarca o início da preocupação do indivíduo com o seu próximo, pautado em valores como a fraternidade, a caridade e a filantropia (FARIAS, 1998). Imprescindível a cautela ao enfrentar esses três institutos, uma vez que, à primeira vista, pode-se acreditar que são expressões sinônimas, contudo, malgrado todos objetivem o bem-estar coletivo, a fraternidade está contida dentro da solidariedade, sendo verdadeira espécie desta (KUNDE; REIS, 2018).

Observada a insuficiência do agir negativo estatal, surge a segunda dimensão dos direitos fundamentais que impõe um dever positivo de agir do Estado que deve implementar ações afirmativas e políticas públicas em prol de reestabelecer – ou criar – uma efetiva igualdade entre os indivíduos (SARLET, 2012).

A terceira dimensão de direitos fundamentais é conhecida por estimular a solidariedade entre as pessoas. Garantir a liberdade dos indivíduos através de uma postura negativa, e uma igualdade entre eles mediante políticas públicas, também não se mostrou eficaz, sendo necessário trazer mais um interlocutor para esse diálogo, a sociedade. (FARIAS, 1998).

Ao fim e ao cabo, a fraternidade traduz-se ao interesse moral da pessoa com o próximo, enquanto a solidariedade, é revestida por um caráter jurídico que impõe um dever de agir a ser observada por todas as pessoas inseridas na sociedade. Somente a solidariedade bem

exercida pode construir uma ponte de conexão entre a liberdade e a igualdade das pessoas, realizando o objetivo do bem-comum (KUNDE; REIS, 2018).

Não era uma preocupação das constituições liberais regular as relações privadas, que ficavam sob a égide integral do código civil, que apenas preocupava-se em garantir a segurança jurídica necessária para que os burgueses pudessem empreender e aumentar o seu capital (SARMENTO, 2004).

Com o advento do Estado Social, as constituições das nações que observaram que, historicamente, garantir apenas a liberdade não tinha resultado em cidadãos efetivamente livres, passaram a trazer, em seu corpo jurídico, normas de ordem públicas limitadoras da autonomia da vontade, em prol de interesses difusos e coletivos (SARMENTO, 2004).

No Brasil, o art. 3º, inciso I, da Constituição Federal, elenca como objetivo fundamental da República a solidariedade, o que demonstra, por si só, a preocupação do constituinte originário em compatibilizar os interesses sociais com os individuais. Em outras palavras, ao elevar a solidariedade a objetivo fundamental, busca o Brasil formar, em seu território, um mecanismo harmônico e complementar em que indivíduos, Estado, e sociedade, movimentam-se em prol de um desenvolvimento mútuo.

Tecidas essas considerações, possível afirmar, portanto, que a solidariedade, enquanto princípio fundamental, é vetor de concretização da dignidade da pessoa humana, que não pode, sob pena de negar-lhe valor, ser interpretada no sentido de limitadora da liberdade

individual, e sim como uma convocação, ao agir comprometido com o bem-comum (REIS; QUINTANA, 2017).

Pode-se dizer que a dignidade humana, em maior ou menos grau, é força criadora de todos os demais direitos fundamentais, e possui importante papel na formação de novos direitos, uma vez que pode, por si só, exigir condutas quando verificadas ofensas ao seu núcleo (SARMENTO, 2004).

[...] a dignidade humana se situa no ápice do sistema constitucional, representando um valor supremo, um bem absoluto, à luz do qual cada um dos outros dispositivos deve ser interpretado. Considerada como fundamento de todos os direitos mais básicos, a cláusula da dignidade possui dimensão subjetiva e objetiva, investindo os indivíduos em certos direitos e impondo determinadas prestações positivas para o Estado. (BARROSO, 2014, p.21).

O elo existente entre a solidariedade e a dignidade da pessoa humana é justamente o desejo da primeira em instaurar um comportamento social que concretize a segunda. De fato, existe um problema na sociedade que há muito pende de solução, qual seja, sempre foi mais fácil prever direitos ao indivíduo do que garantir-lhes a efetividade (BOBBIO, 1992).

O advento da Lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, é um marco no ordenamento legal brasileiro na aplicação do princípio da solidariedade em benefício dessas pessoas. Historicamente, a solidariedade demonstra-se como uma ferramenta de valorização do coletivo em detrimento de pontuais interesses pessoais, com a pessoa com deficiência, pretende o referido dispositivo legal trazer esta ao centro das luzes da dignidade humana (DE FREITAS, 2019).

Assim, verifica-se que apenas através de um agir solidário será possível que indivíduos livres, tornem-se iguais e gozem de uma sociedade que propicie a todos a tão sonhada dignidade.

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIAS

O texto constitucional de 1988 implementou a teoria da proteção integral, ampliando a proteção em prol da infância e colocando crianças e adolescentes como sujeitos de direitos:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Essa tríplice responsabilidade compartilhada, entre a família, a sociedade e o Estado, devem garantir os direitos fundamentais da criança e do adolescente, entre eles, o direito à educação, que se tornou uma competência dos municípios, dos Estados, do Distrito Federal e da União, por meio do artigo 23 da Constituição Federal, e ainda assumiu um *status* de direito social:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

O longo processo histórico, desde a compreensão da infância como uma construção social, estabeleceu o Direito da Criança e do Adolescentes como ramo jurídico, ampliando seus subsídios teóricos e estabelecendo uma prioridade absoluta e uma proteção integral (REIS; CUSTÓDIO, 2017). Assim, desde o rompimento com as raí-

zes históricas do sistema menorista, houve um reconhecimento de uma absoluta igualdade de tratamento de crianças e adolescentes, o que impactou em um reordenamento das políticas públicas na área da infância no Brasil (CUSTÓDIO, 2008, p. 33-34).

O artigo 205 ainda estabeleceu a educação como um direito de todos, concretizada pela responsabilidade compartilhada da família, do Estado e ainda promovida e incentivada pela sociedade, com a finalidade de garantir o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes (BRASIL, 1988). O artigo 226 ainda discorre sobre os princípios-bases da educação:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

O artigo 208 da carta constitucional, por outro lado, aborda sobre o dever do Estado na efetivação da educação mediante:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Entretanto, apesar de discutir sobre aspectos legislativos ao almejar a efetivação do direito à educação de crianças e adolescentes, o texto constitucional ainda utiliza uma nomenclatura equivocada ao se referir às crianças e adolescentes com deficiência. Isso porque a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, ratificado pelo Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009, rompeu com a terminologia “portador de deficiência”, tendo em vista que isso se tornava um estigma capaz de colocar essa como a principal característica da pessoa, o que não é compatível com a inclusão. Assim, a nomenclatura a ser utilizada é “pessoa com deficiência” ao se referir a aqueles com “impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2009), tornando essencial a atualização da legislação nacional.

Nessa Convenção, os Estados Partes assumiram um compromisso em assegurar que as pessoas com deficiência adquiram as competências sociais e práticas para a inclusão tanto no ensino quanto na comunidade, sempre visando o maior interesse da criança e do adolescente, dispondo:

- 1.Os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças.
- 2.Em todas as ações relativas às crianças com deficiência, o superior interesse da criança receberá consideração primordial.
- 3.Os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito (BRASIL, 2009).

Como forma de incorporar tal Convenção, surgiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que assegurou um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, como forma de estabelecer o alcance máximo para o desenvolvimento de seus talentos e habilidades. Assim, há um dever da família, da sociedade, e do Estado, bem como da comunidade escolar, garantir uma qualidade de ensino inclusiva à criança e adolescente com deficiência. Essa foi a primeira legislação (BRASIL, 2015). Portanto, a garantia do direito universal à educação de crianças e adolescentes com deficiência é imprescindível para o enfrentamento da exclusão social, para a redução da desigualdade social e para proporcionar um preparo para a vida em sociedade e para a cidadania.

A Convenção sobre os Direitos das Crianças ainda reconhece os direitos humanos de todas as crianças, solidificando direitos fundamentais e humanos “sem distinção de qualquer natureza, seja de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição” (BRASIL, 2001). Essa Convenção ainda garante o direito da criança à educação, colocando como dever do Estado:

- a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;
 - b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade;
 - c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados;
 - d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças;
 - e) adotar medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar.
2. Os Estados Partes adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente convenção (BRASIL, 1990).

A Declaração de Salamanca, de 1994, ainda estabeleceu uma sociedade inclusiva, com a finalidade garantir uma educação para todos, por meio da escolarização, integração com escolas regulares, o que refletiu na necessidade de políticas de inclusão social (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994). Ademais, o Plano Nacional de Educação, de 2014, ainda previu uma universalização do atendimento escolar e estipulou estratégias, com a finalidade de garantir um atendimento educacional, necessitando uma melhoria significativa na estrutura física e o preparo dos profissionais para atender as crianças e adolescentes com deficiência (BRASIL, 2014).

Dessa forma, se verifica uma evolução jurídica para estabelecer a efetivação do direito à educação para crianças e adolescentes com deficiência, em uma sociedade moldada pelo princípio da solidariedade, por meio de uma perspectiva inclusão, proporcionando discussões sobre a mudança física e preparo dos profissionais para

o atendimento dessas crianças e adolescentes e, assim, atingir uma educação para cidadania e o rompimento das práticas preconceituosas e discriminatórias.

A RELEVÂNCIA DA SOLIDARIEDADE DISCENTE PARA UMA EFETIVA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A promoção de uma educação efetivamente inclusiva é um dos grandes desafios contemporâneos da educação, não se trata de um problema educacional regional, mas mundial cujas consequências de sua ausência são perceptíveis nos mais diversos países, mesmo apresentando peculiaridades regionais, que demandam políticas públicas específicas com o intuito de promover a efetiva inclusão dos diversos grupos sociais no ambiente escolar, problema perceptível nos elevados índices de evasão escolar, por exemplo.

Em decorrência de tais peculiaridades regionais, a diretrizes quanto ao tema educação inclusiva, presentes na Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, no âmbito internacional apresentam elevado grau de absorvidade. Sempre visando como ideal o sistema de total inclusão, mas apresentando ainda apresenta propostas intermediárias diante da eventual impossibilidade da implementação desse sistema (AINSCOW, 2009, p. 11).

Somente é justificável a não adoção do sistema de inclusão total em casos “infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança” (BRASIL, 1994). O encaminhamento a classes especiais somente é justificável em benefício da

criança educanda que não se adaptar as classes regulares, entretanto incumbe ao estado o oferecimento de todas as condições e recursos necessários com o intuito de viabilizar a inclusão total, e a adaptação da criança as classes regulares.

O processo de adaptação jamais deverá ser unilateral por parte dos alunos inseridos em uma escola dita inclusiva, circunstância que não caracteriza a educação inclusiva, mas mera retórica sobre inclusão. A escola inclusiva deve assumir papel proativo no processo de inclusão social dos alunos adaptando sua estrutura, plano de ensino e atividades para viabilizar a efetiva participação e aprendizado de todos os alunos independentemente das peculiaridades de cada aluno, que devem ser atendidas de modo específico com o fim unicamente de suprir suas necessidades de aprendizagem únicas. (FLEURI, 2009, p. 69)

Em decorrência da abstração da regulamentação internacional é comum a interpretação restritiva do termo educação inclusiva, limitando o seu significado ao de educação especial. Entretanto, as expressões possuem significados distintos, sendo a primeira gênero o qual a segunda é mero integrante. A educação especial tem como objeto de estudo o ensino as pessoas com deficiência que necessitam de atendimento especial para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, enquanto a educação inclusiva é mais abrangente tendo como objetivo a integração não só dos deficientes como também dos diversos grupos étnicos, sociais e culturais:

A Declaração de Salamanca, além de considerar as crianças com deficiência e as superdotadas, já ampliava a concepção de necessidades especiais para englobar também as crianças que vivem nas ruas e que trabalham, as crianças de populações distantes ou nômades, as crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e as crianças de outros

grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (FLEURI, 2009, p. 70)

Entre outros objetivos a educação inclusiva visa promover a igualdade social, desconstruindo a partir da integração no ambiente escolar, a perspectiva de universos próprios seletivos conforme a classe social que ainda se mantém nos dias de hoje no qual dois adolescentes da cidade de Washington, que pertencem às classes sociais distintas, jovens que embora iguais foram transformados por “experiências de vida tão diferentes que não dá para ver sobre o que os moradores dos dois lados poderiam conversar caso se encontrassem para um bate papo” (BAUMAN, 2001).

Quanto a regulamentação da educação inclusiva, no Brasil, em que pese ainda existam algumas limitações como a associação entre educação inclusiva e especial, as normas brasileiras, podem ser consideradas avançadas “O sistema educacional está gradualmente mudando sua política em relação a matricular e a aceitar (talvez fosse melhor dizer “tolerar”?)” (FERREIRA, 2009, p. 49). Sendo a temática educação especial, regulamentada no capítulo V da Lei de diretrizes e bases educacionais. (BRASIL, 1996). Entretanto, o Ministério da educação assume uma postura de complementariedade entre os sistemas de educação especial e inclusiva na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014)

Na Constituição Federal encontra-se assegurado o direito a educação como uma norma programática, cuja efetividade é incumbida como um dever colaborativo entre o Estado a família e a sociedade. (BRASIL, 1998). Instituído um dever de colaboração entre estas instituições para a promoção do direito fundamental a educação, ca-

racterístico do princípio da solidariedade visando “a realização do direito ao desenvolvimento, inspirado no valor da solidariedade, há de prover igual oportunidade a todos no acesso a recursos básicos, como educação, saúde, alimentação, moradia, trabalho e distribuição de renda.” (PIOVESAN, 2019).

Em que pese no plano normativo a educação inclusiva encontre-se regulamentada há uma tensão entre a norma e os fatos, em decorrência da complexidade de sua implementação de forma efetiva, mesmo em países cujas políticas públicas voltadas para educação inclusiva são desenvolvidas há mais tempo que no Brasil não atingiram sua plena eficácia

Educar todas as crianças, incluindo aquelas com [deficiência], é o melhor treinamento que elas podem receber em matéria de mixofilia. Também pudemos assumir o desafio porque a Itália é o único país do mundo em que a inclusão total está em vigor há quase quarenta anos. Contudo, por um lado, a inclusão nunca foi plenamente implementada (BAUMAN, 2013)

A educação inclusiva promove um enriquecimento cultural, em decorrência do compartilhamento de experiências provenientes dos diversos grupos sociais e culturais “a mistura de inspirações culturais é fonte de enriquecimento e motor da criatividade” (BAUMAN, 2013). É aberto um novo universo de perspectivas por meio do conhecimento compartilhado entre os alunos, sendo assim a educação inclusiva se contrapõe a ineficaz educação bancária caracterizada pela hierarquia rígida entre professores e alunos, na qual os primeiros são os transmissores do conhecimento e estes meros receptores (FREIRE, 1987).

A educação inclusiva promove o desenvolvimento de habilidades comportamentais, em decorrência da diversidade de interações so-

ciais promovidas, coibindo assim o desenvolvimento de preconceitos sociais e promovendo o orgulho saudável, como decorrência do auto estima elevada, de suas próprias características (MCCLEARY, 2003).

No âmbito da educação especial, é sempre relevante destacar a importância dos tutores com formação específica para auxiliar os professores e adaptar eventuais conteúdos possibilitando condições e igualdade material entre os alunos sem e com deficiência. Entretanto além do apoio institucional e técnico de tutores profissionalizados, os próprios colegas de aula podem atuar como tutores de forma complementar.

Na atuação dos colegas tutores, é evidente o princípio da solidariedade o ânimo de colaboração entre os alunos que são mutuamente beneficiados, efeitos benéficos que transcendem meramente as habilidades acadêmicas, pois “os resultados de pesquisas sugerem que a tutoria de habilidades sociais pode beneficiar similarmente tutores e tutelados. Isto ocorre ainda que ambos os participantes da tutoria tenham déficits em habilidades sociais.” (SANTOS; MENDES, 2008, p. 213)

Sendo assim, a educação inclusiva tem muito a oferecer em prol dos estudantes agregando no processo de aprendizagem tanto dos conhecimentos acadêmicos clássicos, mas principalmente nas habilidades sociais no e agregando conhecimentos empíricos sobre diversidade cultural, por meio do convívio, bem como do auxílio mútuo benéfico para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analísado o princípio da solidariedade, verificou-se que este objetiva implementar um comportamento social que vise o bem-comum e, por conseguinte, concretizar a dignidade da pessoa humana, atingindo as pessoas com deficiência. Nesse contexto, demonstra-se uma evolução histórica da legislação, proporcionando uma garantia universal do direito à educação de crianças e adolescentes, principalmente dos com deficiência, por meio de tratados internacionais, convenções, da Constituição Federal e ainda do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Além disso, a proteção jurídica internacional ainda rompeu com paradigmas que perpetuavam preconceito e exclusão social, adotando a nomenclatura pessoa com deficiência, tendo em vista que os termos utilizados anteriormente colocavam a deficiência como principal característica. Dessa forma, objetiva-se atingir a cidadania, um ambiente sem desigualdade social, o enfrentamento da exclusão social por meio da inclusão de crianças e adolescentes com deficiência no ambiente educacional.

No cenário brasileiro, educação inclusiva sofre uma cisão entre os planos normativo e factual. Quanto ao plano normativo, a constituição que possui norma programáticas incumbindo o dever de colaboração entre família, Estado e sociedade em prol da educação, bem como, seus princípios que irradiam em prol de um modelo educacional inclusivo cuja base é a igualdade entre os alunos das mais diversas classes sociais, raças ou deficiências, incutindo neles um dever de solidariedade para que de forma cooperativa possam desenvolver as suas potencialidades. Entretanto ainda é comum a limitação quanto a extensão do termo educação inclusiva o equiparando a educação

especial, que visa inclusão dos alunos com deficiências, tal equívoco poder estar associado a lei de diretrizes e bases da educação que se limita a regular educação especial, entretanto tal lacuna é suprida pelas políticas públicas no ministério da educação que em conformidade com a constituição assumem uma postura em prol da educação inclusiva. No plano factual, a educação inclusiva ainda pode ser considerada como um objetivo distante da realidade brasileira em especial em decorrência das barreiras econômicas.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?** In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. (Org.). *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-24

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Tradução de Jorge Zahar 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo/ Zygmunt Bauman**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BRASIL. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

BARROSO, Luís Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: a constituição de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial**. Tradução Humberto Laport de Mello. – 3. reimpressão. – Belo Horizonte: Fórum, 2014.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 30/08/2020

CUSTÓDIO, André Viana. **Teoria da proteção integral:** pressuposto para compreensão do direito da criança e do adolescente. 2008. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/657/454>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

DE FREITAS, Priscila. **O Estatuto da Pessoa com Deficiência como Concretizador do Princípio da Solidariedade no Ordenamento Jurídico Brasileiro.** 2019. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade de Santa Cruz do Sul.

FARIAS, José Fernando de Castro. **A origem do direito de solidariedade.** Rio de Janeiro: Renovar, 1998.

FERREIRA, Windyz Brazão. **Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola.** In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. (Org.). **Tornar a Educação Inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009, p. 25-54.

FLEURI, Reinaldo Matias In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. (Org.). **Tornar a Educação Inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009, p. 65-88.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17^a. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

MCCLEARY, Leland. (2003) O orgulho de ser surdo. In: **ENCONTRO PAULISTA ENTRE INTÉRPRETES E SURDOS**, 1, (17 de maio) 2003, São Paulo: FENEIS-SP [Local: Faculdade Sant’Anna].

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca.** 1994. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

KUNDE, Bárbara Michele Moraes; REIS, Jorge Renato dos. **A construção de um novo paradigma de sociedade fraternas: reflexões a partir do princípio da solidariedade para a concretização de direitos fundamentais.** XXVII Congresso Nacional do Conpedi. Direitos e Garantias Fundamentais II. Porto Alegre-RS: 2018, p. 21-38.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e justiça internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano** / Flávia Piovesan; prefácio de Celso Lafer. – 9. ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

REIS, Jorge Renato; QUINTANA, Júlia Gonçalves. **O Princípio Da Solidariedade Como Meio De Realização Do Macro Princípio Da Dignidade.** Revista Digital Constituição e Garantia De Direitos (UFRN), v. 10, p. 223-242, 2017.

REIS, Suzéte da Silva; CUSTÓDIO, André Viana. **Fundamentos históricos e principiológicos do direito da criança e do adolescente: bases conceituais da**

teoria da proteção integral. 2017. Disponível em: seer.upf.br/index.php/rjd/article/download/7840/4646. Acesso em: 30 ago. 2020.

SANTOS, Tatiana.; MENDES, Enicéia Gonçalves. (2008). **O efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiência em classes inclusivas.** Revista Educação Especial, 21(32), 211-224.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional.** Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

SARMENTO, Daniel. **Direitos Fundamentais e Relações Privadas.** Brasil: Livraria e Editora Lumen Juris, 2004.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO INFORMAL: A MÍDIA COMO CONSTRUTORA DA COGNIÇÃO

Marcelo Rodríguez (Urcamp)

Falando sobre o papel que os meios de comunicação, através do jornalismo é claro, possuem perante a sociedade, Alberto Dines (1986) considera que “[...] o processo de informar é um processo formador, portanto, o jornalista, em última análise, é um educador.” (p. 118). Obviamente, começar com essa citação é uma provocação para aprofundarmos na problemática que é o aprendizado, a construção do conhecimento, a partir do que se vê, lê ou ouve na mídia, seja ela tradicional e analógica ou digital moderna. E será isso o que faremos neste capítulo.

O que buscaremos responder, basicamente, é se os meios de comunicação também formam cognitivamente os indivíduos. Mas antes, é fundamental fazermos uma diferenciação entre os tipos de educação. Geralmente, quando pensamos nela, automaticamente remetemos às políticas públicas, ao trabalho árduo dos professores, às

inúmeras deficiências que temos no Brasil. Aliás, em agosto de 2020, o jornal O Estado de São Paulo revela que o Governo Bolsonaro pretende que em 2021 o Ministério da Defesa tenha um orçamento maior que o Ministério da Educação¹.

Distopia brasileira à parte, a educação pode ocorrer de três maneiras: formal, não formal e informal. A educação formal é o que a gente considera sinônimo de educação, ou seja, o sistema público ou privado de ensino pré-escolar, fundamental, médio e superior. Nesse sistema, tal qual uma linha de produção industrial, o aluno vai passando as etapas até ser socialmente considerado como produto pronto. A educação não formal é similar, mas não está atrelada às políticas públicas. Poderíamos citar como exemplo os cursos particulares de inglês ou os conservatórios de música.

Já a educação informal, que abordaremos neste capítulo, ela ocorre por outros meios que não os técnico-acadêmicos. O convívio familiar de uma criança, por exemplo, é um dos primeiros atos formadores. Ao longo da vida, os seres humanos serão colocados em outras situações sociais, outros ambientes, que também os formarão de alguma maneira (GOHN, 2006). Algumas situações são conscientes. Outras nem tanto. Este é o caso dos meios de comunicação, que sob o mote de informar ou entreter acabam construindo conhecimento no seu público.

E não. A intenção deste ensaio não é chegar a essa conclusão, pelo contrário, ela é o fato gerador de questionamentos em relação ao agir da mídia. Como os veículos de comunicação se comportam

1.VARGAS, Mateus. Ministério da Defesa deve ter mais dinheiro do que a Educação em 2021. **O Estado de São Paulo**, Brasília, 17 ago. 2020. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,ministerio-da-defesa-deve-ter-mais-dinheiro-do-que-a-educacao-em-2021,70003401862>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

e qual o impacto que isso tem no cotidiano de quem consome o conteúdo produzido por eles? É possível dizer que é uma relação social intrínseca e pela qual não há nada a se fazer? Que tipo de conhecimento está sendo gerado nas pessoas a partir da mídia, tanto pelo jornalismo quanto pelo entretenimento? Bom, a partir destes questionamentos começamos a problematizar.

Primeiramente, compreendendo as diversas teorias e estudos em torno da comunicação de massa, é possível propor que os meios de comunicação não só formam cognitivamente os indivíduos, mas os influenciam nas suas decisões e opiniões, sejam elas cotidianas ou não. Por outro lado, em relação ao tipo de conteúdo disponibilizado, por exemplo, na televisão, podemos dizer que esse público vem sendo bombardeado com conteúdo violento nos seus mais diversos matizes. Por último, os meios de comunicação não agem inocentemente, pelo contrário, tudo é proposital.

Sobre essas três hipóteses desenvolveremos argumentativamente este capítulo, mas deixando muito claro, desde já, que é impossível reduzir a relação que a mídia e a educação têm em apenas um fragmento de livro. Portanto, não só podem haver, como há inúmeros pontos de vista e matizes nessa história toda. O que apresentaremos aqui será apenas um deles. E não se engane. Este capítulo não tem como propósito convencer quem está lendo de que todos os argumentos e ideias são a mais pura verdade, até porque poderíamos entrar em um debate eterno sobre o que é ou não verdade.

Em definitiva, a intenção é gerar curiosidade. Fazer com que você, leitor, se interesse por compreender melhor a relação existente entre os meios de comunicação e o processo relacionado à educa-

ção, à formação das pessoas. Relação essa da qual, aliás, não se pode fugir, é completamente inevitável. Este capítulo é uma completa e absoluta provocação. Um estímulo para que você vá atrás de outras fontes de conhecimento sobre o assunto que levem você a novos lugares mentais, a novos raciocínios em relação à mídia e à educação. Mais que uma provocação, é um convite.

TEORIA DO AGENDAMENTO E A CONSTRUÇÃO CULTURAL

Os meios de comunicação não são elementos isolados no contexto social. Pelo contrário, eles são instrumentos da construção cultural individual e coletiva. Quer dizer, assim como as relações interpessoais, no contexto familiar, escolar e de trabalho, a mídia influencia a construção do nosso conhecimento sobre a realidade. É disso que trata a teoria do agendamento. Segundo Felipe Pena (2008), os assuntos que ganham destaque da mídia acabam sendo considerados mais importantes pela opinião pública e tendem a ser o centro do debate nos diferentes ambientes sociais.

A teoria não se centra em como a imprensa pode mudar opiniões, mas sim em como ela é capaz de formar o conhecimento a partir da informação noticiosa. Isso é reflexo dos critérios que o jornalismo utiliza para decidir o que é ou não notícia, por exemplo. Essa noção vem sendo estudada há quase um século. Walter Lippmann lançou o livro *Opinião Pública* em 1922. “Na perspectiva de Lippman, a imprensa funciona como agente modeladora do conhecimento, usando os estereótipos como forma simplificada e distorcida de entender a realidade” (PENA, 2008, p. 142).

Com o passar dos anos, os estudos sobre o assunto foram sendo aperfeiçoados e novas teorias foram sendo propostas. Mas a partir dos anos 1970, a preocupação passa a ser “a forma como as pessoas apreendem (e aprendem) as informações e formam seu conhecimento sobre o mundo” (PENA, 2008, p. 144). O mesmo autor também considera fundamental o tempo pelo qual alguém é exposto a determinado conteúdo. “O que vale é [...] o impacto cumulativo dessa exposição, cuja frequência continuada e cotidiana influência na cognição” (PENA, 2008, p. 145).

Falando sobre uma pesquisa relacionada à política e eleições, Mauro Wolf (1999) faz uma apreciação interessante sobre a televisão e o jornalismo de gênero informativo, pontualmente, mas que, se tratando de comunicação de massa, também é aplicável ao entretenimento e à publicidade nos mais diversos meios. Segundo o autor, “a informação televisiva quotidiana fornece, [...], uma situação de aprendizagem impossível: o público é assediado por informações fragmentadas, totalmente inaptas para constituírem um quadro cognitivo adequado [...]” (p. 149).

O fato de que a teoria do agendamento exponha que o processo de comunicação constrói, em longo prazo, conhecimento nos receptores das mensagens faz com que as pesquisas voltadas para comprovar o *agenda-setting* precisem ter a credibilidade e complexidade necessárias, para que possibilite “[...] explicar como é que a nova informação, [...], se transforma em elementos de enciclopédia dos destinatários, ou seja, do conjunto dos seus conhecimentos acerca do mundo” (WOLF, 1999, p. 167). Isto é, explicar como os veículos de comunicação educam o receptor.

Mas, apesar de que dito dessa forma tudo parece acontecer de forma fácil e rápida, a construção cognitiva a partir dos meios de comunicação e da opinião pública depende diretamente da construção cultural. Isso significa que a comunicação, e por consequência os seus meios também, faz parte do fenômeno de formação cultural individual e coletivo, o que está diretamente relacionado às identidades. Stuart Hall (2006) diz que as identidades se referem a um sujeito sociológico, que não é independente e que é formado a partir da interação com outros sujeitos.

Assim, as identidades são fruto das influências recíprocas entre os indivíduos e os seus ambientes sociais, ou seja, eles se projetam na sociedade ao mesmo tempo em que a tornam parte de si. “A identidade, então, costura o sujeito à estrutura” (HALL, 2006, p. 12). Da mesma forma, as identidades passam a ser “formadas e transformadas continuamente” (HALL, 2006, p. 13), mantendo uma relação muito estreita com os ambientes culturais - o que inclui os meios de comunicação -, ou seja, os indivíduos e coletivos podem assumir diferentes identidades durante a vida.

O autor também se refere, em outra obra, ao processo de codificação e decodificação de mensagens dentro da comunicação como parte da ação cultural. Ele concorda com diversos autores em relação a que a comunicação, em definitiva, é uma ferramenta de manutenção de modelos sociais. Para ele, o processo comunicacional é uma estrutura de dominância, “sustentada através da articulação de práticas conectadas, em que cada qual, no entanto, mantém sua distinção e tem sua modalidade específica, suas próprias formas e condições de existência” (HALL, 2003, p. 387).

Essa estrutura, complexa, utiliza códigos para passar uma mensagem. Esses códigos “são os meios pelos quais o poder e a ideologia são levados a significar em discursos específicos. Eles remetem os signos aos ‘mapas de sentido’ dentro dos quais qualquer cultura é classificada; [...]” (HALL, 2003, p. 396). Os códigos e signos carregam um peso conotativo e semântico, isto é, estão atrelados a componentes de sentido das palavras e da interpretação das frases. “Eles são, de alguma forma, os fragmentos da ideologia” (BARTHES apud HALL, 2003, p. 396).

Stuart Hall (2003) ainda reforça a ideia do processo comunicacional como formador e de manutenção das estruturas sociais ao dizer que esse processo de influência não é unilateral. Apesar das estruturas dominantes, ele não é fechado, dependendo, naturalmente, da interação social. Ele se refere a um trabalho necessário para “[...] conquistar plausibilidade para exigir legitimamente uma decodificação do evento dentro do limite das definições dominantes nas quais esse evento tem sido significado conotativamente” (HALL, 2003, p. 397-398).

Compreendendo a lógica da construção de conhecimento, chega-se a conceitos mais complexos, como os do filósofo Mikhail Bakhtin (1997), que diz que “a teoria do conhecimento tornou-se o modelo de todas as teorias referentes aos domínios da cultura [...]” (p. 103). Em sua teoria, ele engloba e relaciona a educação, a cultura e a educação. Para ele, “[...], o que é considerado objeto não é, [...], o próprio fato da realização estética, mas sua eventual transposição teórica; por isso, a unidade do acontecimento em realização é substituída pela unidade da consciência, [...]” (p. 103).

O que Bakhtin (1997) quer dizer com isso é que em determinado momento os fatos, ou acontecimentos culturais, deixam de ser fatos que existem por si próprios para existirem como conhecimento de cada indivíduo que se expõe a eles, que os interpretam e os absorvem. Trasladando essa concepção à comunicação, diríamos que, ao ser veiculado, o conteúdo jornalístico deixa de existir em si mesmo e passa a depender da interpretação e da geração de conhecimento no público, algo completamente relacionado com a teoria do agendamento, mas em outro nível.

Para melhor compreender isso, é preciso recorrer ao conceito de exotopia bakhtiniana - isto é, um ponto de vista exterior e alheio ao acontecimento cultural e ao qual o seu protagonista nunca terá acesso em si mesmo (Bakhtin, 1997). “A cultura alheia só se revela em sua completitude e em sua profundidade aos olhos de *outra* cultura [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 368, grifo do autor). Ele não se refere à cultura quanto estrutura social, mas a uma conotação personificada. De fato, cada indivíduo é ou tem uma cultura única pela qual enxerga as/os demais.

A BARBÁRIE CAPITALISTA COMO RUMO MIDIÁTICO-CULTURAL

Para entendermos a questão da linguagem utilizada pelos meios de comunicação, é preciso primeiro compreender a natureza e o papel social da mídia. Segundo o sociólogo e jornalista Ciro Marcondes Filho (2009), o jornalismo está para a sociedade contemporânea capitalista da mesma forma que estão a moda, a indústria automotiva ou as redes de comida rápida. Seu objetivo é o mesmo: gerar riqueza.

O jornalismo utiliza a matéria prima informação para criar a mercadoria notícia, que é vendida através de manchetes atraentes (MARCONDES FILHO, 2009).

Segundo Friedrich Geyrhofer (apud MARCONDES FILHO), falando sobre a notícia, “o caráter de mercadoria da informação encontra-se na sua natureza e não somente no seu aproveitamento comercial.” (2009, p. 98). Assim, a condição para caracterizá-la dessa forma não é apenas a venda de publicidade, mas como os acontecimentos sociais são tratados para produzir notícias, que ao mesmo tempo são expostas para atrair o público. O que particulariza o jornalismo não é somente vender fatos, mas também vender o impacto social que eles produzem.

Talvez esta seja a questão mais relevante no contexto deste ensaio. Se o que importa é a repercussão que causam os conteúdos midiáticos, e aqui incluo novamente a própria publicidade e o entretenimento, e considerando o que já abordamos sobre teoria do agendamento e teoria do conhecimento, temos uma ferramenta bastante perigosa, por diversos ângulos que se a observe. Voltando ao raciocínio, midiaticamente o acontecimento social é “[...] acirrado, exagerado, forçado. De qualquer maneira, mudado para vender” (MARCONDES FILHO, 2009, p. 98).

Em definitiva, a mensagem resultante apela às necessidades humanas, explora sensações que despertam sentimentos e emoções. A sensacionalização jornalística e midiática, apesar de desviar o foco do público daquilo que realmente importa, vende. Outras características da construção da mensagem são o imediatismo, que reforça a essência fugaz da informação, sobrecarrega o público e causa-lhe a

ilusão de estar informado; e a fragmentação, que desvincula a informação do seu contexto histórico-social e quebra a lógica dos fatos (MARCONDES FILHO, 2009).

Antes de continuar, é preciso entender o que é um fato. Segundo Liriam Sponholz (2009), “fatos podem ser definidos tanto do ponto de vista ontológico, ou seja, daquilo que existe, como do ponto de vista epistemológico, daquilo que se conhece. A estas dimensões pode acrescentar-se ainda a dimensão comunicativa.” (SPONHOLZ, 2009, p. 57). Do ponto de vista ontológico, um fato diz respeito a “eventos ou acontecimentos que realmente aconteceram, [...]” (JOHNSTON apud SPONHOLZ, 2009, p. 57). Supostamente, um recorte da realidade.

Na perspectiva epistemológica, “o fato, no sentido epistêmico, é o resultado da atualização da recepção dos estímulos vindos do mundo exterior” (WALSH apud SPONHOLZ, 2009, p. 58). Ou seja, trata-se da interpretação dos estímulos absorvidos, o que não garante, é claro, a veracidade. Sobre a dimensão comunicativa, um fato se refere a um “tipo de ato da fala ou declaração, ao qual o processo de argumentação não se aplica” (KUHLMANN apud SPONHOLZ, 2009, p. 61). Quer dizer, se trata de uma opinião, uma avaliação sobre uma determinada *realidade*.

Compreendendo isso, é preciso considerar, que “os jornalistas vêem os acontecimentos como ‘estórias’ e as notícias são construídas como ‘estórias’, como narrativas, que não estão isoladas de ‘estórias’ e narrativas passadas” (TRAQUINA, 2005, p. 21). Ou seja, o jornalismo não reflete a realidade, mas retrata algo dela. Assim, são estabelecidos critérios que definem o que é ou não notícia. Isso

“dificulta o aprofundamento e a compreensão de muitos aspectos significativos dos factos apresentados como notícias.” (WOLF, 1999, p. 193).

Se voltarmos a focar no objeto deste ensaio, a educação informal, considerando as últimas reflexões, se vê fortemente afetada pela forma como o conteúdo midiático é construído. A noticiabilidade, isto é, os critérios jornalísticos, cumpre um papel desagregador nesse contexto, “[...] portanto, constitui um elemento da distorção involuntária contida na cobertura informativa dos *mass media*” (WOLF, 1999, p. 193, grifo do autor). Em alguns casos, essa distorção é involuntária. Já em outros, como veremos mais à frente, ela também é consciente e proposital.

Ainda em relação ao comportamento midiático, é fundamental considerarmos o tipo de conteúdo que é veiculado nos diferentes meios de comunicação de massa. Falando pontualmente da televisão, que ainda é o meio de maior abrangência no Brasil, temos exemplos gritantes de conteúdo dito popular, mas que na verdade não passa de violência em diferentes matizes. Desde programas comportamentais, como Casos de Família, do SBT, e Você na TV, da RedeTV, até autodenominados jornalísticos, como os policiais Cidade Alerta, da RecordTV, ou o Brasil Urgente, da Band.

Referindo-se ao jornalismo popular, mas que aqui vamos considerá-lo para a mídia em geral, a linguista Ana Rosa Ferreira Dias (2008) diz que “a força expressiva da língua falada, com suas possibilidades de comunicação imediata, potencializa, [...], o registro sensacionalista dos fatos.” (p. 97). Novamente, considerando que os produtos midiáticos são netamente produtos destinados a lucrar e que

a influência midiática na formação do ser humano ao longo da vida é muito grande, a questão do sensacionalismo não passa apenas pela ética, mas tange a discussão sobre controle social.

É inevitável, inclusive, falar sobre as enormes diferenças sociais entre classes e sobre o fetiche das elites, quanto status mental, em relação à vida daquelas pessoas menos favorecidas, socioeconomicamente falando, e em como elas são representadas. “A tendência em mistificar os fatos e dramas que compõem o cotidiano vivido pelas classes populares parece ser frequente. Aqueles que sofrem algum tipo de falta ou de delito estão, em última instância, sob a ação da ironia do destino (DIAS, 2008, p. 101). Ou seja, além de *educar* com violência, a mídia *educa* com estereótipos.

Sobre a absorção cognitiva da violência, a autora diz que “a apreensão da violência é complexa, porque sendo um produto de sociedades ela muda de fisionomia e de escala de acordo com as mudanças dos aspectos da vida social.” (DIAS, 2008, p. 101). Mesmo sendo complexa, ela é absolutamente simplificada, em questão de linguagem, pela mídia. Basicamente, como produto midiático, tratada, embelezada, maquiada para se tornar de simples absorção pela audiência. Uma absorção, eu diria, absurda e paradoxalmente consciente e inconsciente ao mesmo tempo.

Essa simplificação, ou até banalização, da violência contribui com a construção de uma realidade distorcida, com o objetivo, claro, de provocar emoções e sensações. “De fato, observa-se que a violência retratada pelos jornais sensacionalistas vê-se potencializada em relação à violência vivida na realidade e essas distorções amenizam as violências efetivas, quando em confronto com as que nos são mos-

tradas.” (DIAS, 2008, p. 105). Quer dizer que, em definitiva, além de *educar* com violência, a mídia em suas mais diversas expressões *educa* com violência distorcida.

MANIPULAÇÃO COMO PRÁTICA MIDIÁTICA, CULTURAL E EDUCATIVA

Antes de mais nada, é preciso contextualizar onde a manipulação se encaixa. Noam Chomsky (2003) contrapõe dois conceitos para propor uma reflexão sobre o papel da mídia na política. Por um lado, “o público tem meios de participar [...] na condução de seus próprios interesses e os meios de informação são abertos e livres” (p. 9), e por outro, “o público deve ser barrado da administração de seus interesses e os meios de informação devem ser mantidos [...] rigidamente sob controle” (p. 9). Para ele, esta última é a concepção predominante, na teoria e na prática.

O autor utiliza “a primeira operação moderna de propaganda governamental” (2003, p. 11) para exemplificar essa questão. O 28º presidente dos Estados Unidos, Woodrow Wilson, elegeu-se com um discurso pacifista, mas com um trabalho de propaganda conseguiu instalar o ódio na população e ganhar apoio para intervir na Primeira Guerra Mundial. As mesmas técnicas de propaganda foram utilizadas, pouco tempo depois, para provocar uma “histeria anticomunista” (CHOMSKY, 2003, p. 12). Nos dois casos, houve apoio dos meios de comunicação e de intelectuais.

Um desses intelectuais, segundo Chomsky (2003), foi o escritor e jornalista Walter Lippmann. Anos depois, ele lançou o livro considerado como origem da teoria do agendamento, abordada no primeiro

tópico deste ensaio. Ele acreditava que as novas técnicas de propaganda governamental eram necessárias porque os interesses gerais, para os quais se precisaria criar consenso, escapam às pessoas comuns e apenas uma pequena elite intelectual é capaz de compreendê-los. Para evitar essa participação popular, é necessário manter o povo distraído. (CHOMSKY, 2003).

Essa distração pode acontecer de várias formas, mas principalmente ocorre pela televisão, mantendo as pessoas assistindo um jogo de futebol, da Copa Libertadores, por exemplo, um seriado cômico, Friends, talvez, ou filmes violentos, ao exemplo de Tropa de Elite. Aliás, esse filme é um claríssimo exemplo de distração social: se for feita uma enquete, neste exato momento, sobre o que ele trata, a maioria das pessoas não vai responder *sobre corrupção policial e sobre as milícias do Rio de Janeiro*. A resposta mais provável é *sobre caveirão do Bope botando marginal pra tremer*.

Manipular informação não passa apenas pelas estratégias do que deve ser dito, daquilo que precisa receber muita atenção, mas também daquilo que não deve receber nenhuma. Chomsky (2003) diz que para que um bom sistema de construção de consenso funcione corretamente deve haver uma percepção seletiva por parte da mídia. Ao obter essa conivência, os que possuem o interesse evitam que a população saiba determinadas coisas que poderiam, por exemplo, fazer com que ela, a opinião pública, mudasse completamente sua posição perante as elites de poder.

De qualquer forma, apesar da manipulação consciente impulsionada por poderosos, há também questões que tangem a discussão sobre a imparcialidade jornalística, ainda quando aplicada à mídia

como um todo. Falando sobre a cobertura de guerras, Eliana Monteiro (2003) fala sobre os enquadramento, isto é, o ponto de vista dado a determinado conteúdo, ao dizer que “[...], só serão visíveis aqueles mísseis que cruzarem o céu dentro daquele ângulo específico ao qual a lente foi previamente direcionada [...]” (p. 32). Uns mísseis serão visíveis, outros não.

Retomando o objeto deste ensaio, ou seja, a construção de conhecimento a partir da mídia, e considerando essa reflexão de Monteiro (2003), é possível dizer que, então, o conhecimento que está sendo construído no público é limitado ao ponto de vista, ao enquadramento, determinado por algo ou alguém alheio a esse público. Assim, o processo de ensino-aprendizagem informal se dá completamente pela influência, sem qualquer, entre aspas, possibilidade de escolha por parte do indivíduo que está sendo formado naquele contexto, mesmo que inconscientemente.

Ainda sobre a cobertura de guerras e sobre as *lentes*, a autora questiona o olhar produzido a partir delas, já que “neste ‘tipo’ de imagem, há uma invisibilidade que fala através da construção de uma relação entre as coisas e o mundo” (MONTEIRO, 2003, p. 33). Levando essa questão para o contexto midiático-cultural de formação, evidencia-se que há sempre *outros lados* dos acontecimentos que não são privilegiados pelos meios de comunicação, sempre considerando que isso pode acontecer de forma proposital ou não, mas que ocorre na própria construção do conteúdo.

Porém, o professor José Arbex Jr. (2003) acredita que não há inocência quando se trata da mídia, principalmente por haver interesses

capitalistas. Usando como exemplo os ataques do 11 de setembro², o autor remarca a parcialidade da imprensa estadunidense e a sua responsabilidade em relação à construção de conhecimento coletivo sobre o assunto no resto do mundo. “A própria mídia encarregou-se de sufocar qualquer tentativa crítica de reflexão sobre o ocorrido em 11 de setembro, criando e explorando um clima de total histeria coletiva” (ARBEX JR., 2003, p. 55).

Segundo o autor, por exemplo, logo depois que os Estados Unidos atacaram o Afeganistão como resposta aos atentados, a *Cable News Network*, conhecida apenas como CNN, através do seu então presidente, “[...] determinou, [...], que as imagens das mortes de civis afegãos deveriam ser equilibradas com lembretes de que o Taleban abriga terroristas assassinos” (ARBEX JR., 2003, p. 68). Poderia-se dizer que foi uma tentativa de *equilibrar* a cobertura jornalística, mas na verdade foi uma forma inescrupulosa de induzir a percepção do público justificando a guerra.

Mas façamos, por um segundo, o exercício de acreditar realmente que essa promiscuidade midiática não existe e que a manipulação/distorção é fruto de uma lógica do mercado. Quanto a isso, Arbex Jr. (2003) diz que a televisão tornou-se uma fábrica de espetáculos. “Assim, por exemplo, nos vários episódios de invasões e guerras civis ao longo dos anos 90 [...], as câmeras de televisão chegaram aos locais de combate antes dos soldados.” (p. 11). O que, definitivamente, não mudou. As câmeras/celulares dos meios continuam chegando antes que a polícia nas ocorrências.

2. Refere-se aos atentados terroristas contra os Estados Unidos executados pela al-Qaeda. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/atentados-11-de-setembro/>>. Acesso em: 27 maio 2020.

Como chegamos a dizer nos dois tópicos anteriores, a fragmentação da notícia também colabora para essa suposta inocência mercadológica, mesmo sendo necessário muito esforço para considerar essa possibilidade. A informação contínua, apesar de que ela pode parecer com uma vontade dos meios de comunicação de manter o leitor/ouvinte/telespectador bem informado, o seu efeito é inverso. Ela é capaz de levar o público a lugares informativos extremamente rasos, até ele “[...] alcançar a sensação de saturação mental e de overdose!” (OGIER, 2003, p. 71).

O efeito disso, dessa exposição constante do público a abordagens rasas sobre temas complexos, seja a guerra, as operações policiais nas favelas, ou até mesmo as pautas comportamentais progressistas, como os direitos LGBTQIA+, provoca a perda da possibilidade de análise sobre o assunto. Com as massas insufladas, produto de uma combinação entre suas crenças e valores já adquiridos e os novos conhecimentos absorvidos através da mídia, quais as chances de que sejam bem recebidos os debates progressistas sobre a violência e a criminalidade, por exemplo?

MAS ENTÃO... COMO LIDAR COM A MÍDIA NA EDUCAÇÃO FORMAL?

Certo. Já entendemos diversas particularidades da mídia, como ela funciona, como ela influencia, propositalmente ou não, a sua audiência, como ela constrói os recortes de realidade na consciência e na inconsciência, enfim. Mas então... se tudo isso ainda acaba formando os indivíduos, como os educadores devem se comportar em relação à mídia? É preciso combatê-la? É preciso se contrapor aos

meios de comunicação? Definitivamente, não. Os educadores não têm como mudar a mídia, mas ao invés de enxergar o copo meio vazio podem enxergá-lo meio cheio.

Nesse contexto, Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2013) dizem que a escola deveria se modernizar e perder o medo de utilizar os meios de comunicação. Não deixá-los cumprir sozinhos o papel de ensino. “Uma escola sem medo de conviver com eles, chegando mesmo até, risonhamente, a dizer: ‘Vem cá, televisão, me ajuda! Me ajuda a ensinar, me ajuda a aprender!’, não?” (FREIRE e GUIMARÃES, 2013, n.p.). O que os autores propõem é uma renovação não só para se *auxiliar* da mídia, mas para também não deixar o indivíduo à mercê dessa influência.

Não se deve entender a educação informal como algo completamente alheio à educação formal. É papel da escola ou do professor evitar que um aluno seja influenciado pelos meios? Não. A escola ou o professor teriam condições de fazer isso, mesmo que fosse o seu papel? Também não. É mais ou menos a mesma discussão que se tem quando se pensa de quem é a obrigação de *educar* uma criança, da família ou da escola/professor? Enfim. A educação formal deve, ou pelo menos deveria, auxiliar no processo de compreensão e de absorção do conteúdo midiático.

Citando a autora uruguaia Reina Reyes (1971), é fundamental se fazer uma análise mais profunda da relação entre os meios de comunicação e a própria educação. “Descobrir até que ponto os meios de comunicação alienam o homem, em vez de libertá-lo, é uma tarefa urgente, mesmo que se tenha consciência de estar aprisionado por forças que individualmente não podem ser superadas.” (p. 13-14). É

preciso que o indivíduo aprenda, na educação formal, a lidar com a informal. Ele só será relativamente livre quando ela saia do inconsciente e passe à consciência.

Em definitiva, a utilização dos meios de comunicação dentro do processo de ensino-aprendizagem na escola não pode ser meramente ferramental, isto é, que o conteúdo midiático não seja só uma ferramenta utilizada em sala de aula, mas que seja objeto de análise constante dentro dela para que o seu efeito negativo não seja o único que permanece no indivíduo. Independentemente do nível de escolaridade em que se esteja pensando, é primordial nesse processo que seja fomentado o pensamento crítico, que o aluno, de qualquer idade, aprenda a analisar os estímulos externos.

O próprio Paulo Freire em seus diálogos com Sérgio Guimarães (2013) faz alusão às duas coisas: estimular o pensamento analítico e crítico, o que pode acontecer brincando, por exemplo, e utilizar os meios de comunicação para ir além da ferramenta de estudo. “Eu quero em mim um corpo consciente diante de um aparelho que me ajuda, mas que, às vezes, quer me enganar e eu não deixo. (ri) Por sinal, não é bem o aparelho que quer me enganar, mas quem está por trás dele.” (FREIRE e GUIMARÃES, 2013, n.p.). No fim, é sobre não deixar que a criança seja enganada.

De fato, também é fundamental compreender as políticas públicas de educação, seja no Brasil ou na América Latina. Reina Reyes (1971) preocupava-se, naquele então, pela falta de dados sobre a influência dos meios de comunicação de massa no nosso continente para analisá-los no contexto da educação. Mesmo assim, ela considerava que isso “[...] não é obstáculo para o propósito de demonstrar

que as instituições educativas seguem repetindo normas didáticas de uma época na qual esses meios não existiam ou não haviam alcançado o grau de difusão que têm hoje.” (p. 14).

Quando ela fala *hoje* refere-se a 1971. Estamos em 2020, temos inúmeras pesquisas que apresentam esses dados que a autora gostaria de ter tido naquele momento, aliás, apresentamos reflexões exatamente sobre isso nos três tópicos anteriores, quer dizer, no nosso *hoje* temos os dados. Mas, pelo visto, o *temos* refere-se a nós jornalistas ou nós pesquisadores. Porque, em definitiva, as políticas públicas e as instituições de ensino continuam estagnadas no mesmo ponto que Reina Reyes (1971) questionava há 50 anos: ignorando a influência social dos meios.

Apesar de considerar que a penetração social dos meios de comunicação de massa não modifica profundamente o seu pensamento sobre o processo de alfabetização, o patrono da educação brasileira acredita que a objetificação analítica deles deve ocorrer em consonância com a participação protagônica dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. “Aí, o uso de um meio desses quaisquer de comunicação, na minha ótica, deve exigir soluções técnicas que possibilitem um papel crítico e atuante do educando.” (FREIRE e GUIMARÃES, 2013, n.p.).

Agora, acaba-se entrando, eu diria, em um beco sem saída. Se os meios intrinsecamente, de forma proposital ou não, influenciam a vida dos indivíduos que se expõe a eles, de que forma um estudante, por exemplo, uma criança, vai chegar ao ponto de questionar o que lê, ouve ou assiste? Claro que é uma pergunta retórica. Para isso, ela precisará compreender que pode fazê-lo, algo do qual nem todas as

peças têm consciência, mesmo sendo adultas, por exemplo. Aqui poderia entrar em ação a escola. Porém, de forma oficial, por meio de políticas educacionais adequadas.

Reina Reyes (1971), ao falar sobre as formas de compreender o homem dentro da sociedade e como a educação deve afetar a vida desse homem para combater a alienação, diz que “para orientar a educação, o humanismo idealista, abstrato, especulativo [...], deve ser substituído por um humanismo real que situe o homem na sociedade em que vive e promova uma ação coletiva para superá-la.” (p. 22). Perceber os meios de comunicação como fundamentais na formação individual e buscar uma compreensão mais profunda deles é materializar essa ação coletiva.

A autora, apesar de propor diversas reflexões sobre a utilização dos meios no contexto educacional, também os percebe como ferramentas de controle social e não é muito esperançosa. Ela considera que o homem só poderá se desenvolver plenamente a partir de recomeços capazes de “forjar personalidades que superem a dramática contradição à qual está submetido o homem por efeito dos meios de comunicação: *fechar-se em si mesmo ao mesmo tempo que se assemelha aos demais*, [...]” (REYES, 1971, p. 111, grifo da autora). Esta crítica social pode ser ampliada.

Ora, naquele então a autora percebia essa industrialização do ser humano nos meios de comunicação. De fato, ela não estava errada. Continua sendo uma realidade. Mas a sociedade avançou em muitos aspectos inerentes à diversidade e a mídia, hoje, é reflexo disso. Talvez não com a intensidade que muitos gostariam, mas de qualquer forma é uma realidade. Agora, e a escola? Ela continua sendo uma

linha de produção ao melhor estilo fordista. Abertura à diversidade é o que menos se enxerga. Talvez essa também seja uma oportunidade de mudança da escola junto aos meios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez para muitos possa ser novidade dizer que o jornalismo não é imparcial ou isento. Mas para muitos outros, principalmente os jornalistas, não é novidade alguma. Pelo contrário. Vemos a subjetividade prevalecer em cada detalhe, em cada meio, em cada jornal recém saído da gráfica, em cada entrada ao vivo na TV, em cada link da internet. Em tudo. Além disso, vivemos tempos diferentes. Tempos em que o fundamentalismo tomou conta e se naturalizou de uma forma assustadora. Tempos em que o preconceito, o ódio, tudo virou questão de opinião, como diria a Pitty.

Mas porque falar sobre isso? Porque a subjetividade é subjetividade em qualquer lugar e a partir de qualquer ponto de vista. O ser humano é subjetivo. Tão subjetivo que é capaz de aceitar a guerra em nome da paz. Tão subjetivo que se acha capaz de ser objetivo. Capaz de manipular, ludibriar, enganar em nome da união e do separatismo. Tudo ao mesmo tempo. Essa questão se torna ainda mais delicada no contexto do objeto deste ensaio. Se a mídia faz parte da estrutura de construção cultural e de conhecimento do indivíduo, ele está sendo vítima do subjetivismo de poucos.

Até as nossas considerações finais podem ser exemplificadas. Operação Lava Jato. Qual é o consenso em torno dela? Que é a maior operação anticorrupção já desenvolvida no Brasil, quiçá no mundo, e que atingiu em cheio *os ladrões da PT*. Essa é a ideia que permanece

cognitivamente na grande massa, mesmo não sendo *verdade*. Com o passar do tempo, sabemos que foi tudo um grande espetáculo. Um espetáculo que ainda não parece estar chegando ao fim, mas para o qual já se pode prever um fim tragicômico. A cada dia que passa, a imagem da Lava Jato derrete³.

Outro exemplo pode ser a decisão do Supremo Tribunal Federal que derrubou uma sentença do então juiz Sérgio Moro por não tê-lo considerado imparcial durante o processo⁴. Nada disso foi amplamente noticiado pela mídia, a diferença dos acontecimentos ao redor da Lava Jato lá por 2017. O conhecimento já adquirido por uma enorme parcela da população brasileira vai mudar? Ou ela continuará acreditando fielmente nas operações anticorrupção como as salvadoras inquestionáveis da pátria? A primeira, definitivamente, não, a segunda, provavelmente, sim.

A influência das mídias de massa sobre a opinião pública, ou seja, sobre a construção de conhecimento da realidade dos indivíduos e dos coletivos, tem relação com os processos de absorção, memorização e cumulação das informações adquiridas. Nesse sentido, é fundamental que tanto os profissionais da mídia quanto os demais protagonistas sociais, possam compreender a relevância que ela possui como parte da estrutura social e compreender que ela é base de algo chamado educação informal, porque, sem dúvidas, é algo completamente ignorado por muito.

3. ESTRADA, Gaspar. A imagem da Lava Jato derrete também no exterior. **El País**, 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/opiniaio/2020-08-27/a-imagem-da-lava-jato-derrete-no-tambem-no-exterior.html>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

4. FALCÃO, Márcio; VIVAS, Fernanda. Segunda Turma do STF anula processo julgado por Sergio Moro no caso Banestado. **G1**, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/08/25/segunda-turma-do-stf-anula-condenacao-dada-por-sergio-moro-no-caso-banestado.ghtml>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

Mas é fácil jogar as responsabilidades para a sociedade, como entidade abstrata, porque sabemos que, dessa forma, nada vai mudar e o establishment vai poder continuar dormindo tranquilamente e dominando quem for necessário. A educação é papel do Estado. Pelo menos, a educação formal está garantida pela Constituição Federal. Porém, não se pode esquecer que a televisão, que utilizamos muito como exemplo aqui, é uma concessão pública. Quer dizer, ela pertence ao povo e é entregue pelo governo para que seja explorada economicamente pelos detentores do verdadeiro poder.

Sim. Estou propondo aqui, como forma de minimizar os danos causados pelos meios de comunicação, uma regulamentação mais rígida do conteúdo e isso é o mínimo que se pode fazer. Há diversos exemplos no mundo de regulamentações que, pelo menos, reduziram os grandes conglomerados midiáticos e permitiram que novas ideias se apropriassem dos meios. Vou além. A mídia de massas, como a televisão, deveria ter uma participação maior do Estado, como ocorre no Reino Unido, onde o conteúdo também precisa ser adequado para promover conhecimento de qualidade.

Também é algo delicado. Qual é a linha tênue entre regulamentação e censura? Sem dúvidas, não é algo para se fazer em plena dominação neofascista. Mas é algo para começar a se pensar. Avançar, por exemplo, nas políticas públicas voltadas para a educomunicação, que não só diz respeito à utilização dos meios de comunicação em sala de aula, também à educação para o consumo da mídia. Isso, ao menos, daria a impressão de mais autonomia social ao indivíduo. Não é o suficiente. Só é a opção com mais chances de se concretizar. Teremos que nos contentar com migalhas.

REFERÊNCIAS

- ARBEX JR, José. **O jornalismo canalha**: a promíscua relação entre a mídia e o poder. São Paulo: Editora Casa Amarela, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CHOMSKY, Noam. **Controle da mídia**: os espetaculares efeitos da propaganda. Tradução de Antônio Augusto Fontes. Rio de Janeiro: Graphia, 2003.
- DIAS, Ana Rosa Ferreira. **O discurso da violência**: as marcas da oralidade no jornalismo popular. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- DINES, Alberto. **O papel do jornal: uma releitura**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1986.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia [recurso eletrônico]**: novos diálogos sobre educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Edição do Kindle. Não paginado.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, mar. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>>. Acesso em: 26 ago. 2020.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- _____. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et all. Belo Horizonte: Editora UFMG. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **Ser jornalista**: a língua como barbárie e a notícia como mercadoria. São Paulo: Paulus, 2009.
- MONTEIRO, Eliana. A narrativa, a experiência e o videofone. **Verso e Reverso Revista da Comunicação**, São Leopoldo, RS, v. 17, n. 37, p. 29-37, jul./dez. 2003.
- OGIER, Thierry. O choque, o espanto e o escriba dos tempos pós-modernos. In: OGIER, Thierry; GOYZUETA, Verónica (Orgs.). **Guerra e imprensa**: um olhar crítico da cobertura da Guerra do Iraque. São Paulo: Summus, 2003.
- PENA, Felipe. **Teoria do jornalismo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- REYES, Reina. ¿Para que futuro educamos? 2. ed. Montevideo: Alfa, 1971.
- SPONHOLZ, Liriam. O que é mesmo um fato? Conceitos e suas consequências para o jornalismo. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 18, p. 56-69, dez. 2009.
- TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**: Porque as notícias são como são. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2005.
- WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação**. Tradução de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. 5. ed. Lisboa: Presença, 1999.

CAPÍTULO 8

MEDIA LITERACY COMO COMPETÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM PROTAGONISMO DOCENTE ALIADO À CULTURA DIGITAL CONTEMPORÂNEA

Raiza Roznieski (PUCRS)

Lucia Giraffa (PUCRS)

A cultura digital contemporânea está fortemente associada à internet e seus serviços, logo compreender as inter-relações e a complexidade inerente a esta extensão da presencialidade como espaço para comunicação, disseminação e produção de conhecimento torna-se mandatório para o bem-viver neste mundo digital. O contexto escolar, e a discussão relacionada à formação docente, ganhou novos contornos e se ressignifica no contexto da cultura digital. A informação está disponível de forma rápida e ubíqua, com acesso por meio de artefatos digitais conectados à rede internet. Neste cenário de disseminação ampla da informação, o papel do processo assume novos

matizes e, do ponto de vista pedagógico, ele/ela se torna um curador da informação. Cabendo a ele/ela identificar, catalogar, organizar e criar espaços pedagógicos para que a construção do conhecimento seja realizada por parte dos seus alunos. Porém, para que esta curadoria aconteça, novas habilidades e competências associadas à fluência digital devem ser adquiridas. No tocante ao processo formativo do educador contemporâneo, o desenvolvimento de uma inteligência digital, definida pela soma das habilidades técnicas, mentais e sociais que permitem a um indivíduo encarar os desafios e se adaptar às demandas da vida digital se faz mandatório (TIBAU, 2016). Além dos tradicionais estudos das inteligências múltiplas, emocional e espiritual, por exemplo, agrega-se a inteligência digital, que permitirá ao indivíduo compreender e transitar no ambiente digital estabelecido pelas múltiplas redes sociais que hoje fazem parte do cotidiano da sociedade plugada.

A qualidade da informação passa a ser de suma importância para o processo educativo e as tomadas de decisão. O espaço virtual estabelecido pela internet é uma extensão do espaço presencial. As novas gerações não diferenciam o presencial do virtual no que se refere a comportamento relacionado a comunicação, lazer e consumo. Educar-se para selecionar a informação adequada e credível é um desafio para uma sociedade que vive intensamente o impacto deste novo contexto. Como funciona a internet? O que significa colocar meus arquivos na nuvem? Como remover uma informação de uma rede social e garantir que ela desapareceu? Como proteger meus dados de um ataque hacker? O que é um ataque hacker? São algumas das muitas perguntas que emergem no novo cenário da sociedade digital constituída de forma intensa, muito rápida e sem a devida

preparação, em larga escala, para compreensão e estabelecimento de uma ambiência digital segura.

Informações inverídicas sempre estiveram presentes no dia a dia do jornalismo (radio, televisão e agora na internet). Desde o mais antigo jornal que se tem registro, o *Acta Diurna*, datado de 69 a.C. e idealizado por Júlio Cesar para informar sobre fatos sociais e políticos ocorridos no império, aos jornais que começaram a serem impressos na prensa de Johannes Gutenberg, em 1447, a divulgação de notícias, duvidosas ou não credíveis, faz parte da comunicação (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS, 2005).

Robert Darnton, professor emérito da Universidade Harvard, afirma ter indícios de notícias falsas desde a Idade Antiga, no século VI com Procópio, historiador bizantino conhecido por escrever a história do império de Justiniano. No caso, ele também escreveu um texto secreto, chamado “*Anekdotia*”, em que espalhou as primeiras *fake news* identificadas, manchando a reputação de muitos, inclusive do imperador. Entretanto, na opinião de Darnton (2017), o principal difusor de *fake news* – ou o que classificou como “*semi fake news*”, pois continuam algumas verdades –, foi Pietro Aretino (1492-1555), jornalista e aventureiro que difamava um dos cardeais candidatos a papa.

É necessário esclarecer que, apesar de ser conhecido hoje como *fake news*, o que se traduz em notícias falsas, é errado chamar assim o termo. Ao consultar o dicionário, está conceituado que notícia é “informação sobre situação atual ou de acontecimento recente; nova, novidade”. Já na área jornalística, é “relato de fatos e acontecimentos atuais de interesse público, veiculado em jornal, televisão, rádio,

revista” (MICHAELIS, 2020). Sendo assim, uma informação falsa divulgada na imprensa não é notícia falsa, é simplesmente mentira. Não cabe neste texto refletir mais profundamente sobre o tema, mantendo os termos *fake news* ou notícias falsas para denominar inverossimilidade divulgada nos veículos.

Motivados pelas poucas investigações empíricas em grande escala sobre a difusão da desinformação ou de suas origens sociais e pelos acontecimentos relacionados à *fake news* e às eleições de 2016 nos EUA, pesquisadores do *Massachusetts Institute of Technology (MIT)* publicaram o estudo *The spread of true and false news online*. Considerado por eles o maior estudo longitudinal de propagação de notícias falsas online, eles descobriram que conteúdos falsos são disseminados mais rapidamente e têm um alcance 70% maior do que os verdadeiros, independentemente do tema. Além disso, diferentemente do que o senso comum imagina, não são os *bots* (famosos robôs da internet) os responsáveis pela disseminação, mas o cidadão comum (VOSOUGHI et al., 2018).

“Ao redor do mundo, governo atores estão usando mídia social para fabricar consenso, automatizar supressão, e minar confiança na liberal ordem internacional (tradução nossa)” (BRADSHAW, HOWARD, 2019, p. 1). Com essa afirmação, o relatório *2019 Global Inventory of Organised Social Media Manipulation*, do *Oxford Internet Institute*, introduz sobre manipulação de mídias sociais. De acordo com o estudo, em 2019, foram identificadas ações de manipulação em 70 países, índice que cresceu 150% desde 2017. Outro ponto em destaque é o uso orquestrado das redes sociais na amplificação da desinformação, na incitação à violência e na crescente desconfiança da sociedade nas instituições, como governo e imprensa.

Os autores destacam ainda que a propaganda computacional – o uso de algoritmos, automação e *big data* – está sendo usada para moldar a vida pública, pois está se tornando onipresente no cotidiano. Além disso, está sendo usada como ferramenta de controle da informação em governos autoritários de três formas: suprimindo direitos humanos fundamentais, desacreditando oponentes políticos e abafando opiniões divergentes. (BRADSHAW, HOWARD, 2019).

Logo, educar-se para viver no mundo digital, especialmente desenvolver as habilidades e competências associadas à inteligência digital é uma necessidade de todos. No âmbito do contexto escolar acredita-se que esta construção deve ocorrer desde os primeiros anos da Educação Básica e estender-se até a Educação Superior, garantindo o escopo de reflexão formativa necessária para podermos ter hábitos de consumo de informação qualificada. Para tal, o agente facilitador, no âmbito escolar, é o professor. Evidentemente, não só ele é responsável por isso, afinal, a cultura digital deve ser construída em toda as dimensões e espaços sociais. “Compreender como as notícias falsas se espalham é o primeiro passo para contê-las “ (VO-SOUGHI, DEB, ARAL, 2018, p. 1).

Neste artigo, foi desenvolvido um ensaio que leve o(a) leitor(a) a compreender como funcionam as engrenagens da mídia digital e a importância da transversalidade deste conhecimento para formação crítica do professor contemporâneo, auxiliando na sua tarefa de curadoria da informação a ser trabalhada com seus alunos. Informação de qualidade é base para construção de conhecimento crível e útil para resolução dos problemas que os alunos enfrentarão na sua caminhada formativa. Esta compreensão também os auxiliará a viver com mais segurança na virtualidade evitando fraudes e perigos digi-

tais, que hoje facilmente cercam as pessoas, causando danos e perdas morais, emocionas e materiais. Uma educação digital para desenvolvimento de uma ambiência digital sadia e crítica. Quem pode auxiliar a construir isso é o docente, visto ser ele/ela o agente incentivador do protagonismo discente que tanto se espera neste novo e desafiador cenário do mundo digital em constante movimento e transformação.

Com a inserção nesta cultura digital, convive-se com múltiplas telas, podendo consumir e disseminar informações a um clique. Além de produzir conteúdos e compartilhá-los, o cidadão não foi instruído ou teve uma formação para atuar na sociedade digital. Da mesma forma que a nossa vida foi impactada pela tecnologia digital, é necessário que o sistema educacional também acompanhe essa transformação, sob o risco de cidadãos e países não se desenvolverem no futuro, como afirma Castells (2006), padrões e as dinâmicas da requeridas pela Sociedade em Rede, incluindo, inclusive, a educação em literacia midiática:

“(...) requer uma reconversão total do sistema educativo, em todos os seus níveis e domínios. Isto refere-se, certamente, a novas formas de tecnologia e pedagogia, mas também aos conteúdos e organização do processo de aprendizagem. Tão difícil como parece, as sociedades que não forem capazes de lidar com estes aspectos irão enfrentar maiores problemas sociais e económicos, no actual processo de mudança estrutural” (CASTELLS, 2006, p. 28).

Os professores têm um papel importante no processo de educação sobre literacia midiática. Buckingham (2019), em seu manifesto, questiona por que deveria estar ensinando sobre mídia aos jovens, justificando logo em seguida que pesquisas apontam que as crianças passam muito mais tempo se engajando com a mídia do que em qualquer outra atividade, com exceção de dormir. “Isso por si só pode

parecer suficiente, pelo menos, se acreditarmos que a escolaridade deve ser relevante para a vida das crianças fora da escola (tradução nossa)” (BUCKINGHAM, 2019, p.11).

Neste contexto, de produção e propagação de notícias falsas potencializadas pelas mídias sociais e pelo capitalismo baseado em dados, torna-se imprescindível a educação em literacia midiática, para: desenvolver o pensamento crítico sobre como a mídia funciona; compreender como ela representa o mundo; e entender como é produzida e usada. Buckingham (2019), por exemplo, reafirma, a necessidade de uma educação em literacia midiática abrangente, aprofundada e que responda aos desafios das novas formas de produção e consumo de mídia na atualidade. Considera essencial que todos os cidadãos saibam usar a mídia de modo crítico, sendo necessário que percebam como funciona, como é produzida e consumida.

No mundo de desinformação – resultado de *fake news* potencializadas pelas tecnologias digitais, somadas aos interesses políticos e econômicos –, o presente texto pretende iniciar um trabalho de discussão sobre a literacia midiática como prática transversal na educação básica com a finalidade de desenvolver o protagonismo dos cidadãos, tornando-os mais críticos e atuantes na democracia, seja produzindo, compartilhando ou consumindo conteúdos. Optou-se por manter o estrangeirismo dos termos *fake news* e *media literacy*, apesar de terem tradução no idioma brasileiro. Como Martino e Menezes (2012) afirmam quando assumem a mesma posição de ratificar o segundo termo aqui trazido, o uso em inglês pode ser considerado “algum tipo de esnobismo intelectual, reforçado por certo desejo de hermetismo ao não traduzir a expressão para a língua portuguesa,

sobretudo quando é sabido que ambos os termos têm, efetivamente, tradução para o idioma”.

Quando se fala em *media literacy* é fácil traduzir *media* para “mídia” e compreender ser os meios de comunicação. A segunda palavra, no entanto, necessita de mais contextualização em sua conceituação. *Literacy* costuma ser traduzida como “alfabetização”, mas em português este termo refere-se ao contato com o alfabeto dando início ao domínio da língua escrita, mas em um entendimento ainda inicial e elementar, o que não necessariamente se entende dentro do universo da *media literacy*. Outra opção de tradução refere-se à *literacy* como “letramento”, o que de alguma maneira mantém o problema da referência à escrita. (MARTINO e MENEZES, 2012, p. 11)

“Nesse caso, seria possível até mesmo entender *media literacy* como a competência para ação e reflexão no ambiente midiático – no caso, midiaticizado – a partir da construção de relações com seu modo de ser específico. Isso leva em conta fatores sociais, econômicos e culturais no qual indivíduo, coletividade, instituições e meios de comunicação estão envolvidos e interligados de maneira orgânica, não instrumental – não se “usa” a mídia como não se “usa” a escola ou a família” (MARTINO e MENEZES, 2012, p. 12).

Com o objetivo de reduzir em apenas duas palavras, faz-se necessária a definição em que o termo *literacia* é importado da literatura anglo-saxônica (*literacy*) e diz respeito ao “conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão)” (MORAIS, 2013, p. 4).

Como exemplifica Gabriel (2017), na literatura de língua inglesa, o termo *literacy* não se confunde com a aprendizagem inicial da leitura, que é denominada *reading acquisition, reading instruction, beginning literacy*, campo de estudos que trata dos processos cognitivos e da

intervenção pedagógica cujo objetivo é auxiliar o aluno nessa aprendizagem.

Fazendo uma reflexão sobre os três conceitos – letramento, alfabetização e literacia – observa-se que são relacionados, porém não podem ser considerados sinônimos. Cada um possui especificidades que devem, necessariamente, ser consideradas no planejamento escolar e nas propostas pedagógicas voltadas à educação para a leitura. Ainda que aprender a ler seja um marco no desenvolvimento da competência comunicativa por meio da leitura e da escrita, outras aprendizagens serão necessárias na criação de leitores competentes (GABRIEL, 2017).

Na sequência abordados a tradução e conceito de literacia midiática, tendo como pano de fundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

LITERACIA MIDIÁTICA: DO CONCEITO AO SEU USO NA EDUCAÇÃO

A definição mais citada de literacia midiática é um conceito elaborado pelos participantes do *Aspen Media Literacy Leadership Institute* de 1992: “a literacia midiática é a capacidade de um cidadão de acessar, analisar e produzir informações para resultados específicos (tradução nossa)” (AUFDERHEIDE e FIRESTONE, 1993, p. 6).

Faz-se necessário entender e ratificar que a literacia midiática não é “proteger” as pessoas de mensagens indesejadas, bloqueando o acesso a elas como, por exemplo, desligando a televisão. Afinal, a mídia está tão presente em nosso meio cultural que, mesmo desligando o aparelho, ainda haverá influências da cultura de mídia atual.

Da mesma forma, não é o oposto. Não é colocar um indivíduo na frente da televisão ou computador sem prática educacional. A literacia midiática consiste em ajudar as pessoas no desenvolvimento do pensamento crítico em todas as formas de mídia, para que controlem a interpretação do que veem ou ouvem, em vez de permitir que a interpretação os controle.

Aprender sobre literacia midiática é levantar questões certas sobre o que está assistindo, lendo ou ouvindo. Segundo Len Masterman (1985), um dos pioneiros do estudo da mídia de massa em escolas, o aluno deve aprender a pensar por si só, o que denomina “autonomia crítica”. Sem essa habilidade fundamental de literacia midiática, não se pode ler e desconstruir um texto midiático para si mesmo, fazer julgamentos autônomos sobre eleições, por exemplo, e ser um cidadão democrático, crítico e produtivo.

Sem essa capacidade fundamental, um indivíduo não pode ter plena dignidade como pessoa humana ou exercer a cidadania em uma sociedade democrática onde ser cidadão é compreender e contribuir para os debates da época. A autonomia crítica é o processo pelo qual o usuário é capaz de ler um texto de mídia de uma forma diferente da leitura preferida. É também usado para descrever a capacidade dos alunos de literacia midiática de desconstruir textos fora da sala de aula (MASTERMAN, 1985).

A *media literacy education*, aqui traduzida para educação em literacia midiática, faz parte do currículo nos Estados Unidos, Canadá e em alguns países da União Europeia, e tem como propósito promover a conscientização da influência da mídia e criar uma postura ativa em relação ao consumo e à criação de mídia. Há uma comunidade global

interdisciplinar de educadores e acadêmicos em literacia midiática, infelizmente, em língua inglesa sem tradução.

Contudo, Tessa Jolls, presidente e *CEO* do *Center for Media Literacy (CML)* e editora executiva do projeto *Voices of Media Literacy Publisher*¹, é crítica em relação à forma com que o sistema educacional incorporou a literacia midiática nas escolas, em comparação com a acessibilidade e velocidade da tecnologia. Entretanto, reforça que os conceitos são atemporais ao afirmar que o resultado da sociedade hoje é produto das falhas na estrutura educacional, não na pedagogia da literacia midiática.

“Como resultado, a tecnologia galopou à frente e é altamente acessível, enquanto a literacia não. As gerações deixaram de obter esses fundamentos da literacia midiática, mas isso não torna a necessidade de obter os fundamentos menos relevantes; eles são mais importantes do que nunca! Desconstrução, construção, participação - tudo está interligado e é relevante. Os conceitos de literacia midiática se aplicam, independentemente do meio (tradução nossa)” (JOLLS, 2011, p.3).

De 1992 até 2020 são quase três décadas. A definição, no entanto, também evoluiu com o tempo, e uma mais robusta agora é necessária para situar a literacia midiática no contexto de sua importância para a educação dos alunos em uma cultura de mídia do século XXI. De acordo com a CML (2020), a literacia midiática é uma abordagem educacional do século 21 que constrói uma compreensão do papel da mídia na sociedade, bem como habilidades essenciais de investigação e autoexpressão necessárias para os cidadãos de uma democracia. É uma habilidade para acessar, analisar, avaliar, criar e agir usando todas as formas de comunicação.

1. *Voices of Media Literacy Publisher* é um projeto que entrevistou 20 pioneiros da literacia midiática ativos antes da década de 1990 em países de língua inglesa. O projeto forneceu um contexto histórico para o surgimento da literacia midiática de indivíduos que ajudaram a influenciar o campo.

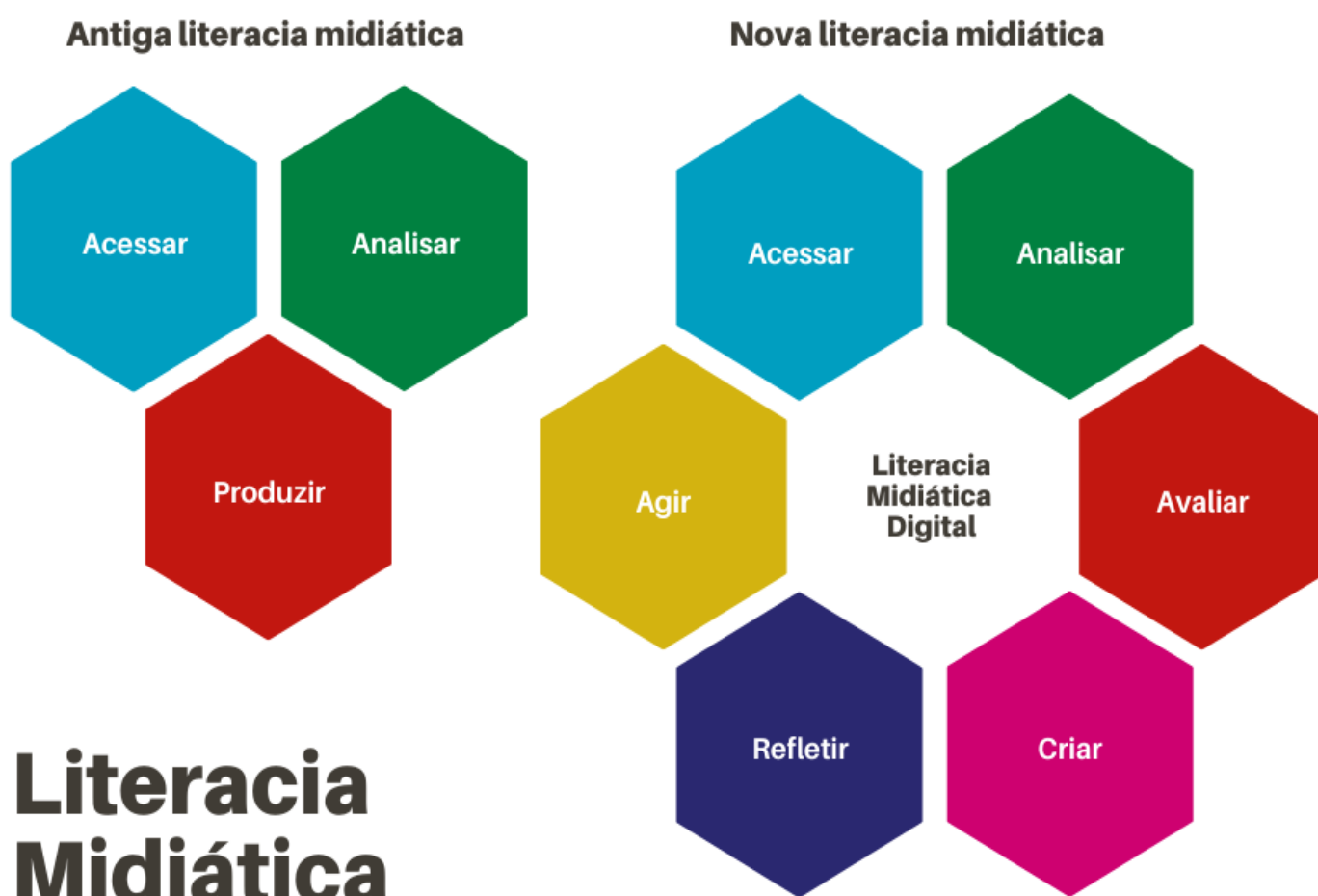
Segundo Hobbs (2010), fundadora também do *Education Media Lab*, literacia midiática e digital são várias habilidades para a vida que são necessárias para a plena participação em nossa mídia saturada, rica em informações da sociedade. Isso inclui a capacidade de:

- Fazer escolhas responsáveis, acessar informações localizando e compartilhando materiais e compreender informações e ideias;
- Analisar mensagens em uma variedade de formas, identificando o autor, propósito e ponto de vista, e avaliando a qualidade e credibilidade do conteúdo;
- Criar conteúdo em uma variedade de formas, fazendo uso de linguagens, imagens, sons e novas ferramentas e tecnologias digitais;
- Refletir sobre sua própria conduta e comportamento de comunicação aplicando responsabilidade social e princípios éticos;
- Realizar ações sociais, trabalhando de forma individual e colaborativa para compartilhar conhecimento e resolver problemas na família, no local de trabalho e na comunidade, e participando como membro de uma comunidade. (Tradução nossa)

As cinco competências trazidas por Hobbs (2010) trabalham juntas em uma espiral de empoderamento, apoiando a participação ativa das pessoas na aprendizagem ao longo da vida, consumindo e criando mensagens. Citando Freire (1968), a autora afirma que esta abordagem é consistente ao construtivismo na educação. “Um conceito de mulheres e homens como seres conscientes... e com a pose dos problemas do ser humano em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1968 apud HOBBS, 2010 p. 18).

Dessa forma, observa-se uma atualização no entendimento de literacia midiática, quando surgiu o conceito, em comparação aos dias de hoje – com o advento das tecnologias digitais. A imagem a seguir ilustra essa atualização:

Imagem 1: comparação antiga e nova literacia midiática



**Literacia
Midiática**

Fonte: Autoras (2020)

Já a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pioneira em ações para a promoção e que propõe a união da literacia midiática e informacional (*media and information literacy* - MIL), afirma que é um pré-requisito importante fomentar o acesso equitativo à informação e ao conhecimento e promover meios de comunicação e sistemas de informação livres, independentes e pluralistas. (UNESCO, 2017)

“A literacia informacional e a literacia midiática são tradicionalmente vistas como campos separados e distintos. A estratégia da Unesco reúne esses dois campos como um conjunto combinado de competências (conhecimento, habilidade e atitude) necessárias para a vida e o trabalho hoje. A MIL considera todas as formas de mídia e outros provedores de informação, como bibliotecas, arquivos, museus e Internet, independentemente das tecnologias utilizadas. Um foco particular será o treinamento de professores para sensibilizá-los quanto à importância da MIL no processo educacional, capacitá-los a integrar a MIL em seu ensino e fornecer-lhes métodos pedagógicos, currículos e recursos adequados (tradução nossa)” (UNESCO, 2017).

Para tanto, resumidamente, o que se assume como definição no presente texto é:

- mídia refere-se a todos os meios eletrônicos (ou digitais) e/ou impressos usados para transmitir mensagens;
- literacia é a capacidade de codificar e decodificar símbolos e de sintetizar e analisar mensagens;
- literacia midiática é a capacidade de codificar e decodificar os símbolos transmitidos pela mídia e a capacidade de sintetizar, analisar e produzir mensagens mediadas;
- educação para a mídia é o estudo da mídia, incluindo experiências práticas e produção de mídia;

- educação para literacia midiática é o campo educacional dedicado ao ensino das habilidades associadas à literacia midiática.

Dentre as pesquisas realizadas nas últimas três décadas, enfocando o impacto da literacia midiática na educação básica, destaca-se a publicada no *Journal of Communication*, em que destaca que as intervenções de literacia midiática tiveram efeitos positivos nos resultados, incluindo conhecimento sobre a mídia, crítica, realismo percebido, influência, crenças comportamentais, atitudes, autoeficácia e comportamento (JEONG, 2012).

Segundo Jolls (2011) é um campo de estudo, uma pedagogia e um movimento. Ao descrever os motivos para ser um campo, a autora salienta:

“A maior cautela que vejo em fazer progresso no estudo da literacia midiática como um campo é estrutural, no sentido de que as universidades são divididas em silos de conhecimento que inibem o estudo interdisciplinar. A literacia midiática como campo exige “pensamento sistêmico” e estudo interdisciplinar; é um campo do século 21 que as estruturas universitárias feudais normalmente não suportam, o que torna a busca da literacia midiática um desafio (tradução nossa)” (JOLLS, 2011, p.3).

Em relação a ser um movimento, a autora explora que a sociedade tem interesse, uma vez que a literacia midiática é fundamental para ter cidadãos capazes em uma democracia que depende do pensamento crítico e da análise da informação.

“Com apostas tão grandes e a compreensão do novo papel da informação e da educação em nossa sociedade ainda tão limitada, é imperativo que a literacia midiática se torne um movimento de milhões de pessoas que buscam se tornar excelentes gerentes de informação, consumidores sábios, produtores responsáveis e ativos participantes em suas comunidades. É imperativo que milhões de pessoas exijam que essas habilidades sejam ensinadas formalmente a seus filhos. A base será finalmente ouvida. Nesse contexto, também é imprescindível contar com o apoio de todos os envolvidos, principalmente das corporações de

mídia que dirigem e controlam grande parte das mensagens (tradução nossa)” (JOLLS, 2011, p. 4).

Defende ainda que literacia midiática é uma pedagogia ao afirmar que compreender a própria mídia e ensinar outras pessoas sobre a mídia são duas habilidades diferentes. Para ela, a literacia midiática fornece uma estrutura e uma estratégia de ensino-aprendizagem aplicável na escola e fora dela, podendo usar os conceitos para uso pessoal ou para ajudar a ensinar e compartilhar com outras pessoas (JOLLS, 2011). Mesmo sabendo que o processo de ensino-aprendizagem transcende as paredes das escolas, pois não acontecem apenas em uma sala de aula, e todos são professores e alunos que precisam saber como ser literatos em mídia. Isso, contudo, não exclui o desenvolvimento profissional e outros recursos necessários para o sucesso em ambientes de educação formal, sendo necessário construir infraestrutura pedagógica em grande escala.

O CONTEXTO BRASILEIRO E A LITERACIA MIDIÁTICA

Homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017 para o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é considerada um avanço na educação brasileira por definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver. O controverso e discutido documento normativo foi criado para servir de base na construção de propostas pedagógicas, materiais didáticos e processos de avaliação de aprendizagem na Educação Básica.

A base é um ponto de partida para contribuir com o alinhamento de outras políticas e ações referentes “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para

a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2017).

Na BNCC, a prática de linguagem definida como jornalístico-midiático, dentro da área de conhecimento de Língua Portuguesa, é a que mais se aproxima de uma abordagem de literacia midiática. O campo está presente nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio (1ª a 3ª série), compreendendo alunos de 12 a 17 anos. Divide espaço com outros cinco campos: artístico-literário, vida cotidiana, vida pública, prática de estudos e pesquisa, atuação na vida. Reúne ainda a prática de linguagem (análise linguística/semiótica; leitura; oralidade e produção de textos) que se relaciona com o objeto de conhecimento e as habilidades trabalhadas (BRASIL, 2017).

O que se espera com os alunos do Ensino Fundamental é:

“ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa” (BRASIL, 2017, p. 140).

Espera-se que os alunos que cheguem ao Ensino Médio sejam capazes de:

Compreender os fatos e circunstâncias principais relatados; perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar procedimentos básicos de checagem de veracidade de informação;

identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social; avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética; identificar e denunciar discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos; e produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros. Eles também devem ter condições de analisar estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos textos publicitários e de refletir sobre necessidades e condições de consumo.

No Ensino Médio, enfatiza-se ainda mais a análise dos interesses que movem o campo jornalístico-midiático e do significado e das implicações do direito à comunicação e sua vinculação com o direito à informação e à liberdade de imprensa. Também estão em questão a análise da relação entre informação e opinião, com destaque para o fenômeno da pós-verdade, a consolidação do desenvolvimento de habilidades, a apropriação de mais procedimentos envolvidos nos processos de curadoria, a ampliação do contato com projetos editoriais independentes e a consciência de que uma mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia. Aprofundam-se também as análises das formas contemporâneas de publicidade em contexto digital, a dinâmica dos influenciadores digitais e as estratégias de engajamento utilizadas pelas empresas.

Como já destacado, as práticas que têm lugar nas redes sociais têm tratamento ampliado. Além dos gêneros propostos para o Ensino Fundamental, são privilegiados gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário etc.) e com a opinião (crítica da mídia, ensaio, vlog de opinião etc.). Textos, vídeos e podcasts diversos de apreciação de produções culturais também são propostos, a exemplo do que acontece no Ensino Fundamental, mas com análises mais consistentes, tendo em vista a intensificação da análise crítica do funcionamento das diferentes semioses” (BRASIL, 2017, p. 502 e 503).

Alinhado a isso, temos a aprendizagem por competências, em que o foco deste modelo está no aluno. Referência para a construção dos currículos de todas as escolas do país, com 10 pilares de competências gerais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) espera que os alunos sejam capazes de aplicar, no dia a dia, os saberes possibilitados na escola, respeitando princípios universais, como a ética,

os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade ambiental (BRASIL, 2017).

Apesar da BNCC prever a literacia midiática como conteúdo obrigatório nas escolas brasileira nos anos citados anteriormente e nos 10 pilares de competências gerais, estarão os professores preparados? Além disso, conforme muitos pesquisadores internacionais da área apontam, a literacia midiática começa desde a inserção da criança na escola, na alfabetização, pois é importante inserir elementos da comunicação na disciplina de língua portuguesa, para que o aluno comece a internalizar o conteúdo e compreender as notícias formando o pensamento crítico e a capacidade de compreensão do que é lido. Além disso, é importante também para a produção de conteúdo jornalístico. Mais do que uma teoria, a educação em literacia midiática é uma prática pedagógica.

Em uma tentativa de auxiliar os professores neste desafio que eles também não foram instruídos, existe o EducaMídia, um programa do Instituto Palavra Aberta com apoio do Google.org. De acordo com o site, ele foi criado para capacitar professores e organizações de ensino, além de engajar a sociedade no processo de educação midiática dos jovens, desenvolvendo seus potenciais de comunicação nos diversos meios.

Foi construído a partir de três competências centrais: interpretação crítica das informações, produção ativa de conteúdos e participação responsável na sociedade. Atua na formação de professores, no apoio a formuladores de políticas públicas e na sensibilização para o tema. A plataforma centraliza conteúdos para formação e pesquisa, além de materiais e recursos para a sala de aula alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (EDUCAMÍDIA, 2020).

Benefícios da educação em literacia midiática aos professores, de acordo com o site EducaMídia:

nos seguintes objetivos



Fonte: EducaMídia

Tornar-se mais literato em mídia significa uma fronteira entre o mundo real de alguém e o mundo produzido pela mídia. Ser literato em mídia também significa obter as informações e a experiência que você deseja, sem sair da mídia o que você não quer. Então, você será capaz de criar sua vida como quiser e não permitirá que a mídia a crie como deseja - em seu nome (POTTER, 2012, p. 4).

É necessário reforçar que a educação em literacia midiática é imprescindível para desenvolver o pensamento crítico. E, apesar de já estar presente na BNCC (nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio) na área de conhecimento de Língua Portuguesa – e não de forma transversal como muitos especialistas pregam –, há um abismo entre a teoria e a prática. Todos os professores precisam ser proficientes no assunto, independente da disciplina, para trabalhar no processo de ensino aprendizagem junto aos seus alunos em sala de aula. Ou seja, para ser eficaz, a literacia midiática deve estar sustentada por um programa educacional consolidado. O governo, os representantes da sociedade, as escolas, os veículos de mídia

e as universidades devem se unir para estabelecer políticas públicas para que os alunos se tornem literatos em mídia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estado democrático em que estamos inseridos, os três poderes são o executivo, o legislativo e o judiciário, sendo a mídia o quarto poder. Neste caso, o jornalismo é, inclusive, conhecido como o agente fiscalizador dos poderes constituídos nas democracias, que exerce sua função em nome do interesse público e como um fórum público. No entanto, ficam os questionamentos: quem fiscaliza a mídia? Quem está preparado para esta função? Sugere-se aqui que sejam os futuros literatos midiáticos, pois entende-se que a literacia midiática não é uma condição necessária à democracia, mas a sua generalização põe cada um em condições de debater e de contribuir de maneira informada para a decisão de todos. Afinal, democracia é debate e decisão (debate aberto a todos e decisão tomada coletivamente pela maioria).

Apesar de trazer no presente texto a literacia midiática como uma possibilidade para a desinformação – resultado de *fake news* potencializadas pelas tecnologias digitais, somadas aos interesses políticos e econômicos –, ela não deve ser considerada uma solução por si só. Para que seja eficaz deve estar sustentada por um programa educacional consolidado. Diante do desafio em desenvolver competências que permitam às crianças uma atitude crítica e exigente com a mídia, é fundamental que diversos atores (governo, representantes da sociedade, escolas, veículos de mídia, universidades) se unam para estabelecer políticas públicas que reconheçam na educação em literacia midiática suas vertentes interdisciplinares. Como evidenciamos ante-

riormente, as intervenções neste assunto tiveram efeitos positivos na sociedade: países que investem em educação em literacia midiática sofrem menos o impacto da desinformação.

Mesmo a literacia midiática no Brasil já estando presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio (1ª a 3ª série) e na área de conhecimento de Língua Portuguesa –, defende-se a literacia midiática como prática transversal desde o início da educação básica, com a finalidade de desenvolver cidadãos mais críticos e atuantes na democracia, seja produzindo, compartilhando ou consumindo conteúdo.

Lembrando o agente mediador e curador da informação, o docente, se faz premente a inserção desta formação literacia midiática, de forma transversal, em todos os processos formativos de docentes, seja na graduação, pós-graduação ou formação em serviço. A questão deve perpassar todos os níveis formativos de docentes, especialmente aqueles professores que trabalham na Educação Básica, onde é construída toda uma concepção de mundo e os pilares da formação cidadã.

Contudo, como dizem no meio de inovação, devemos nos apaixonar pelo problema, não pela solução. Dessa forma, faz-se aqui um ensaio inicial de ideias a serem aprofundadas no que tange a transversalização desta literacia midiática nos currículos de formação docente, evitando abordagem reducionista de contemplar o tema por meio da criação de uma disciplina ou pequeno curso. Buscar-se-á construir uma proposta de ação que perpassasse, de forma ampla, a compreensão dos fenômenos midiáticos, a volatilidade e a capacidade de dissemi-

nação das informações na virtualidade. Sem esta reflexão cuidadosa e mais profunda, adquirida por uma formação para literacia midiática, antevemos crises e vulnerabilidades para todos àqueles que se descuidarem deste aspecto. Cabe à escola contemporânea incluir esta discussão como parte daquele conjunto de competências necessárias para o bem viver na cibercultura. Afinal, queremos ter uma sociedade feita pela escola, não uma escola feita pela sociedade. Ou seja, a escola não pode subordinar-se à sociedade para desenvolver mulheres e homens protagonistas, cidadãos com pensamento livre e crítico.

REFERÊNCIAS

- ANJ. Associação Nacional dos Jornais. **Jornais: Breve história**. Wayback Machine, 2010. Disponível em: <<https://bityli.com/QVouM>>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- AUFDERHEIDE, P.; FIRESTONE, C. **Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy**. Queenstown, MD: Aspen Institute, 1993. Disponível em: <<https://bityli.com/GIPVN>>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- BRADSHAW, S.; HOWARD, P. **The Global Disinformation Order 2019: Global Inventory of Organised Social Media Manipulation**. Oxford University, 2019. Disponível em: <<https://bityli.com/yc0z0>>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<https://bityli.com/xfc9L>>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- BUCKINGHAM, D. **The Media Education Manifesto**. Londres, 2019.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede: do conhecimento à Política**. Lisboa, 2006. Disponível em: <<https://bityli.com/eqZuT>> Acesso em: 31 ago. 2020.
- CML, Center Media Literacy. **What is Media Literacy? A Definition...and More**. Malibu, 2011. Disponível em: <<https://bityli.com/5Kt3a>>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- DARNTON, R. **Notícias falsas existem desde o século 6**. Jornal Folha de São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://bityli.com/45SLp>>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- EDUCAMÍDIA. **Quem somos**. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://bityli.com/A2Ysd>>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- GABRIEL, R. **Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura**. Novo Hamburgo, 2017. Disponível em: <<https://bityli.com/jKSyQ>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

- HOBBS, R. **Digital and Media Literacy: A Plan of Action**. The Aspen Institute, 2010.
- JEONG, H.; CHO, H.; HWANG, Y. **Media Literacy Interventions: A Meta-Analytic Review**. The Journal of Communication, 2012. Disponível em: <<https://bityli.com/9oakd>>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- JOLLS, T. **Voices of Media Literacy Publisher**. Malibu, 2011. Disponível em: <<https://bityli.com/IsT2k>>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- JOLLS, T. **Voices of Media Literacy: International Pioneers Speak**. Malibu, 2011. Disponível em: <<https://bityli.com/7lgU7>>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- MARTINO, L.; MENEZES, J. **Media Literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiaticizada**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://bityli.com/Ovg9c>>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- MASTERMAN, L. **Teaching the Media**. Londres, 1985. Disponível em: <<https://bityli.com/6IdkS>>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- MICHAELIS, Dicionário. **Notícia**. 2020. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/not%C3%ADcia/>>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. São Paulo, 2013.
- POTTER, J. **Media Literacy**. Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore, 2012.
- TIBAU, M. **Inteligência Digital**. 2016. Disponível em: <<https://www.updateordie.com/2016/09/02/inteligencia-digital>>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- UNESCO. **Media and Information Literacy**. 2017. Disponível em: <<https://bityli.com/CxZhB>>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- VOSOUGHI, S.; DEB, R.; ARAL, S. **The spread of true and false news online**. MIT Initiative on the Digital Economy Research Brief, 2018. Disponível em: <<https://bityli.com/T5BBQ>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

CAPÍTULO 9

ALÉM DA AULA EXPOSITIVA: A (IM)POSSIBILIDADE DE NOVAS METODOLOGIAS NO ENSINO DO DIREITO

Vilmar Pina Dias Júnior (URCAMP)

INTRODUÇÃO

A formação dos professores de ensino superior nos cursos de bacharelado no Brasil é pouco debatida, pois na graduação, salvo os cursos de licenciatura, não existem disciplinas que ensinem métodos e técnicas pedagógicas, portanto o profissional que pretende seguir a carreira da docência, tem que se conceber professor por sua conta própria.

Como requisito para lecionar no ensino superior o Ministério da Educação (MEC) tem como exigência mínima a pós-graduação em sentido *lato sensu* (especializações e MBAs), o como as pós-graduações *strictu sensu* (Mestrado e Doutorado) não possuem nenhuma

disciplina voltada às práticas pedagógicas, com a exceção mínima das disciplinas de metodologia da pesquisa.

No curso de direito, nada do acima mencionado é diferente, talvez seja agravado pela situação de que grande parte dos professores exercem também outras profissões, como advogados, juízes, promotores, delegados e ou outras diversas possibilidades, uma gama de profissões que minimiza o tempo e o interesse para aperfeiçoamento pedagógico. Aliado a isso existe a tradição conservadora dos cursos de direito, que não recebe com facilidade as estratégias educativas inovadoras.

A pesquisa torna-se relevante ao levantar o debate sobre a formação pedagógica dos bacharéis em direito, frente as formas de metodologias do ensino aplicáveis na aprendizagem.

A presente pesquisa busca verificar as metodologias de ensino aplicadas pelos professores do curso de direito da Universidade da Região da Campanha; apresentar as metodologias de ensino aplicadas no ensino superior; e definir a preferência da metodologia de ensino pelo corpo docente e discente.

As novas tecnologias estão envolvendo as mais diversas áreas do conhecimento, a sociedade vem se modificando, seja na modernidade extrema ou se já estamos vivendo na pós-modernidade, o ensino do direito não pode se manter intacto, ainda mais com o advento dos processos eletrônicos, que prometem logo acabar com os processos em papel, ou seja, haverá uma reconfiguração nas práticas do mundo jurídico, dessa forma o ensino do direito não tem como sair ileso a todo esse processo.

A metodologia será o método dedutivo, na forma descritiva, com o delineamento qualitativo, com o uso de pesquisa bibliográfica e de aplicação de questionário. Com a pesquisa de campo buscou-se aprofundar-se na compreensão dos fenômenos do estudo, introduzindo ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social, com o uso de aplicação de 43 (quarenta e três) questionário aos discentes do décimo semestre nos anos de 2017 e 2018, como forma de amostra e análise dos planos de ensino dos docentes, ambos do curso de direito da universidade da região da campanha.

O CAMINHO DO CONHECIMENTO

Para o dicionário Aurélio, metodologia significa (i) a arte de dirigir o espírito na investigação da verdade (ii) a aplicação do método no ensino. Para Moura (2009, p. 22), afirma que não podemos confundir com a simples utilização de estratégias ou técnicas, ou até mesmo instrumentos e recursos auxiliares. O que a autora quer dizer é que se deve ter bem claro a diferença entre a metodologia como abordagem de pesquisa e o processo de sociabilização dos conhecimentos.

Para Mendonça (2008, p. 64), o método é uma ordem que se segue para alcançar um determinado fim e encerra duas raízes gregas que significam meta e caminho, assim, é um plano para atingir o conhecimento de uma verdade.

A metodologia de pesquisa configura-se na intervenção da realidade, onde o pesquisador traçará um trajeto para uma investigação empírica, através de várias técnicas e instrumentos para análise de fenômenos. Já a metodologia de ensino tem a função de mediar co-

nhcimentos e saberes, portanto para Moura (2009, p. 22) a metodologia é um conjunto de procedimentos, métodos, técnica e recursos utilizados pelos sujeitos em qualquer prática social de qualquer área e campo do conhecimento”. Nesse sentido as palavras de Buscaglia:

Nenhum professor jamais ensinou alguma coisa a alguém. As pessoas apreendem por si. Se examinarmos a palavra “educador”, vem do latim, *educare*, que significa dirigir, conduzir, guiar. É isso que quer dizer, guiar, ser entusiasmado você mesmo, compreende-se em apresentar o assunto aos outros e dizer: “Veja como é maravilhoso. Venha comer comigo”. (BUSCAGLIA apud SOBRINHO, 1997).

Ao discutir a método de ensinar (pedagogia), importante conhecermos as teorias sobre o ensino, ou seja, dentro da pedagogia Liberal encontramos três versões: (i) escola tradicional (ii) escola nova (iii) escola tecnicista. Os entusiastas da escola tradicional acreditam que a transmissão do conhecimento ocorre através do professor, o ensino ocorre de uma ação isolada de quem sabe para alguém que não conhece. Já os adeptos da escola nova defendem que o aprendizado deve ser centrado no aluno, com a aplicação de técnicas dirigidas a sua própria experiência, até que ele possa estruturar-se e agir. Os tecnicistas defendem que o ensinar depende de um plano para que o ensino aconteça e que a responsabilidade de assegurar esse comportamento é do professor (MOURA, 2009, p.23).

Seguindo o pensamento de Moura (2009, p. 24) o ponto de vista da Pedagogia Progressista, em suas versões libertadoras ou crítico social dos conteúdos de base sócio histórica de Freire, Saviani e Vygotsky, que trata o ensino como uma prática social complexa, entre o aluno e professor na sala de aula.

A metodologia de ensino pode ser dividida com dois enfoques, o primeiro é a metodologia centrado no aluno e a outra é centrada em

grupos. O primeiro caracteriza-se pela prioridade das ações pedagógicas do professor, que coloca o aluno individualmente como centro do processo de aprendizagem. Autores como Moreira (1997) chama essa abordagem de ensino individualizado. A ideia é delegar ao aluno uma maior responsabilidade, dando preparo e meios para que o aluno vença o conteúdo. Entre as técnicas utilizadas destacam-se as seguintes: (i) estudo de texto, (ii) módulos de ensino (iii) relatórios.

OS DIVERSOS CAMINHOS

A primeira técnica de abordagem individual que estudaremos é o estudo de textos, o professor transmitirá conhecimentos ao educando através da leitura de textos de livros, revistas científicas, jornais, e as outras diversas fontes, que contenham novas informações ou valores a serem apreendidos pelo aluno.

O desenvolvimento do trabalho ocorrerá através do levantamento da ideia do autor, compreensão do texto e de palavras específicas, seleção de aspectos fundamentais e comentários da análise do aluno. O papel do professor no estudo de texto é de selecionar o material de estudo, apresentar o roteiro de trabalho, orientar o aluno e elaborar previamente um instrumento de avaliação. Nérici (1989, p. 80), observa que neste método é imprescindível a aplicação de uma prova para verificação da aprendizagem.

A segunda técnica é o módulo de ensino tem o objetivo de passar a responsabilidade ao aluno para desempenhar as tarefas propostas, o educando poderá seguir o seu próprio ritmo, descolando o centro do processo de aprendizagem do professor para o aluno, essa técnica geralmente é utilizada na modalidade de educação a distância (EAD),

configurando-se em pacotes pedagógicos que favorecem o trabalho autônomo e criativo. Nas palavras de Moura (2009) os módulos são constituídos de uma série de outras técnicas de ensino aprendizagem individualizadas como estudo de textos, estudos dirigidos, projetos de trabalho, relatórios entre outras.

A terceira técnica é os relatórios, que se trata da elaboração de um documento com o fim de apresentar e descrever informação referente a fatos vivenciados, ouvidos ou observados. Os relatórios podem ser técnicos-científicos, de viagens, participação em eventos, estágios, visitas técnicas, administrativo, entre outras (MOURA, 2009, p. 77).

Como mencionado anteriormente, a metodologia poderá ser centrada no aluno individualizado ou em grupos, pois superada a definição das técnicas individualizadas, passaremos abordar a metodologia em grupos e as suas técnicas.

A metodologia em grupo é coordenada e acompanhada pelo professor que desenvolve as atividades em pequenos ou grandes grupos e tem como objetivo o estudo de forma coletiva, para que os educandos discutam, criem e sociabilizem as experiências adquiridas. A metodologia em grupos possibilita a aplicação de várias técnicas, vejamos algumas: (i) grupo de cochichos, (ii) resgate de memória (iii) estudo de casos (iv) projetos de trabalho, (v) seminários (iv) aula expositiva (MENDONÇA, 2008, fl. 67).

O primeiro é o grupo de cochichos que se trata uma técnica informal e de fácil organização, que consiste em dividir a classe em grupo de duas pessoas para a discussão de um tema qualquer, tem o

objetivo de provocar a participação de toda a turma com a formação de pequenos grupos (MOURA, 2009, p. 83).

A segunda técnica é o resgate de memória que tem um objetivo duplo: rememorar os conhecimentos já trabalhados e avaliar o processo ensino-aprendizagem anteriormente desenvolvido. Ele consiste em provocar os alunos através de outras técnicas e posteriormente pedir para que busquem na sua memória os conhecimentos anteriormente aplicados, poderá ser utilizado de forma rápida no início de cada aula, para lembrar o conteúdo da aula ou no seu final como forma de resumo (MOURA, 2009, p.83).

A terceira técnica é o estudo de caso, que para Moura (2009) onde os estudantes através um fato/história real, descrita de forma mais minuciosa possível e proposto para discussão realista e relevante sobre questões e problemas fundamentais. A técnica tem como objetivo desenvolver o raciocínio reflexivo e tomada de decisões, problematizando as situações e socializando as experiências e conhecimentos, estabelecendo uma relação da prática com a teoria.

Nérici (1989, p. 110) o autor acrescenta que o caso também poderá ser desenvolvido pelo professor, e que pode ser muito bem aplicado nos cursos de psicologia, assistência social, administração, direito e outro.

Cabe ainda ressaltar, a referência de Turow (2002), ao método de estudo de casos utilizados em Harvard, quando o autor descreve o seu primeiro ano na famosa instituição de ensino, desenvolve os conceitos do direito baseado em casos reais, colocados aos alunos em data anterior as aulas.

A quarta técnica é a projeção de trabalhos, que tem o objetivo de solucionar problemas desenvolvendo o pensamento reflexivo. Consiste na elaboração de projetos que envolve várias técnicas auxiliares como investigação teórica, levantamento bibliográfico, investigação de campo, observação, entrevistas, questionários, experimentos e etc. conforme o entendimento de Mendonça (2008) o método de projetos, embora seja perfeitamente aplicável a qualquer área do conhecimento é, para o ensino superior de rentabilidade excepcional, pois proporciona uma oportunidade ímpar de se poder associar vários ramos profissional.

A quinta técnica é o seminário que constitui na reunião de um grupo de pessoas sob a orientação de um especialista com o objetivo de estudar um tema. O desenvolvimento da técnica requer um planejamento prévio, acompanhamento sistemático do professor e envolvimento de todos os alunos. Para Mendonça (2008) é uma das mais valiosas atividades pedagógicas, principalmente no meio universitário. Foge ao comum das aulas expositivas e enseja aos participantes a oportunidade de participação efetiva e investigação dinâmica.

E por último, não menos importante, pelo contrário a aula expositiva um dos recursos mais antigos, comuns e simples dos recursos metodológicos, que se perfaz da transmissão verbalizada do conteúdo pelo professor, que viram anotações no caderno do aluno. A sua crítica esta que muitas vezes esse conteúdo passa da voz do professor para o caderno do aluno sem haver uma reflexão sobre o assunto, nas palavras de Mendonça (2008) a utilização da aula verbalística como único instrumento metodológico pelo professor pode ser considerado um tradicionalismo pedagógico, que em muitos casos,

sai das anotações do professor para o caderno do aluno sem passar pelas mentes de nenhum dos dois.

Para Gil (1997) apesar da aula expositiva ser a estratégia mais antiga, muitos professores defender a sua prática, nas suas palavras:

A intensa utilização da aula expositiva justifica-se apenas pela tradição. Para muitos professores a exposição foi a única forma de passagem de informação a que foram submetidos ao longo de sua vida acadêmica. E ao se dedicarem pelo magistério, adotaram naturalmente a exposição como estratégia mais válida.

Conforme Sobrinho (1997):

(...) a aula expositiva atrai a ira aos pedagogos [...] mas ela continua de pé, seja monologada, seja dialogada. Resistiu bravamente a todas as execuções pedagógicas que foram preparadas para ela. Os modismos metodológicos não conseguiram eclipsá-la totalmente, por mais que tenham tentado. Portanto, é melhor continuar com ela, adaptando-a aos dias atuais onde a escola, principalmente no nível universitário, necessita de maior discussão.

Mais adiante veremos, que na opinião dos discentes a aula expositiva ainda é a preferência, seja pelo costume da metodologia, que foi a empregada na maioria das disciplinas do ensino fundamental ou do ensino médio, ou porque proporciona uma inércia cômoda ao alunado.

CAMINHOS TECNOLÓGICOS

O desenvolvimento das novas tecnologias extremou-se com o fenômeno da globalização deixando as pessoas e os espaços mais próximos, a revolução tecnológica através da internet tornou o acesso as informações muito mais rápido do que estavam anteriormente acostumados, assim as universidades se depararam com um novo mundo, onde o conhecimento não estava mais adstrito a poucas pes-

soas, qualquer um com acesso à rede mundial de computadores (internet), pode pesquisar o assunto que bem entender.

Dessa forma, as universidades não possuem mais o monopólio do conhecimento, elas terão que se reinventar para ensinar o seu novo público consumidor e conforme Neves (2006) torna-se necessária a análise quanto a viabilidade de as novas tecnologias comunicacionais oferecidas pelo atual estágio de globalização poderem auxiliar nessa proposta emancipatória e humanista.

O docente terá que romper preconceitos, não só do meio acadêmico do direito, como dos colegas de trabalho, que na sua grande maioria aplicam as aulas expositiva como único recurso, pois como já mencionado anteriormente reproduzem o único método que conheceram quando alunos nas cadeiras do curso de direito.

Bourdieu (2009, p. 87) em sua teoria explica a pré-disposição do agente repetir as habilidades e as práticas apreendidas durante a sua história de vida, agindo e raciocinando de acordo com as suas crenças, vejamos nas suas palavras:

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro” (Bourdieu 2009, p. 87).

Em Fontaine (2010 p. 10) no artigo intitulado “O Ensino de Direito na França”, o autor faz menção as disputar de poder entre

novos professores e os antigos na forma de ensinar, após reformas ocorridas no ensino do direito.

O docente também enfrentará preconceito no corpo discente, pois os alunos de direito tendem ser extremamente conservador, repudiando a aplicação de novas técnicas nas disciplinas do curso de direito, pois preferem manter-se na posição inerte do que serem protagonistas da aprendizagem.

Como novas tecnologias que poderiam ser aplicadas Neves (2006) traz alguns exemplos para nós: a integração de vídeos digitais, salas de discussão, textos em hyperlinks, jogos, criação de textos coletivos, enfim uma variação de soluções e combinações desses elementos já estão disponíveis aos educadores, a preços acessíveis ou muitas vezes gratuitos.

Pode-se verificar que na grande maioria das metodologias já existentes podem ser utilizadas com o apoio da tecnologia da informação, bastando o professor ter contato com meio tecnológico (conhecer), e empregá-lo ou adaptá-lo. O educador poderá também socorrer-se de softwares criados especialmente para certas atividades ou disciplinas. Portanto para o maior uso da tecnologia, além do conservadorismo do corpo discente, deverá ser enfrentado também a dificuldade do professor com a nova prática:

Primeiro verificar a validade da incorporação da tecnologia na aula; segundo refletir, com os professores, os objetivos, os métodos e os conteúdos de tais experiências e os métodos de avaliação de sua eficiência; terceiro proporcionar aos professores capacitação técnica elementar, sem querer formar especialistas (QUARTIERO apud ROSA, 2013).

Gubert e Machado (2009) esclarece que o uso da tecnologia não precisa ser restrito a educação a distância, o que é frequentemente

associado, mas ela pode ser amplamente utilizada na aprendizagem presencial.

O curso de direito não possui nenhum método específico ou exclusivo, servindo todos as metodologias citadas para as mais diversas áreas do conhecimento como disciplinas. Pode-se verificar que ao procurar obras sobre metodologia do ensino superior, poucos livros são atuais, na sua grande maioria, obras da década de 70 ou 80, o que reflete em pequeno interesse e debate sobre o assunto nos últimos anos.

Em um segundo momento, os autores não são unânimes nas classificações das metodologias, por isso procurou-se destacar no presente trabalho aquelas comuns em todas obras, sem a preocupação de classificá-las, pois é matéria para um novo trabalho. Mas dentre elas, no ensino do direito destaca-se as aulas expositiva, utilizada como única técnica pela grande maioria dos docentes dos cursos de direito.

Por terceiro e derradeiro, não existe nas obras consultadas uma técnica específica para o uso da tecnologia da comunicação e sim um uso integrado com a técnica já existente, sejam elas em aulas presenciais ou a distância.

PESQUISA DE CAMPO - CAMINHOS REAIS

A pesquisa empírica consistiu na aplicação de questionário, utilizando a plataforma de formulários do Google, com duas turmas do décimo semestre do curso de direito da universidade da Região da Campanha, em períodos diferente, a primeira aplicação em 2017 e outra posteriormente em 2018.

A escolha por duas aplicações se deu pela política da instituição de ensino pesquisada em difundir novas tecnologias de ensino (moodle, plataforma sagah e plataforma saraiva) e a educação a distância. Dessa forma, a intenção era ver se existia alguma mudança no comportamento do aluno nesse ano de intervalo.

Assim, foi enviado um questionário com 10 perguntas, sendo 09 estruturadas e 01 de resposta livre. Para a turma de 2017, o questionário foi enviado para 40 alunos e foram respondidos somente 13. Para a turma de 2018 foi enviado para 50 alunos e foram respondidos 30 questionários.

Em ambos resultados o público feminino é maior, 2017 (61,5%) e 2018 (70%) e verificou-se também de forma quase totalidade que o acesso ao computador não é um problema, pois 100% da turma de 2017 possui computador próprio e 96,7% da turma de 2018.

Se o acesso ao computador não é um problema, o conhecimento sobre ele também não deverá ser uma barreira ao uso de novos métodos tecnológicos, porque 61,5% (2017) e 70% (2018) se consideram no nível intermediário no manuseio de computadores, ou seja, utilizam vários programas, como editores de texto, planilhas, editores de imagens e vídeos, moodle e outros, inclusive ao mesmo tempo. Restando 23,1% (2017) e 13,3% (2018), que se consideram avançado e uma parcela menor 15,4% (2017) e 16,7% (2018) se consideram no nível básico.

Se o uso do computador não é obstáculo, qual será a preferência do aluno referente as metodologias? Em primeiro momento foi perguntado qual foi a quantidade de aula expositiva que tiveram durante todo o curso: 46,2% (2017) e 50% (2018) foi o percentual da res-

posta (entre +60%) que tiveram de aula expositiva em contraste de quando foi perguntado o percentual de aulas que tiveram na plataforma moodle 76,9% (2017) e 53,3% (2018) respondera a alternativa (-20%).

Por derradeiro, o que confirma a hipótese do perfil conservador do discente do curso de direito, ao ser perguntado que é a melhor forma do professor apresentar conteúdo da disciplina: 92,3% (2017) e 80% (2018) responderam que preferem a aula expositiva.

Na questão aberta foi perguntado “Se você fosse professor como aplicaria o seu conteúdo?” a maior parte, em ambos períodos, respondeu que usariam a aula expositiva com o uso de exemplos ou exercícios práticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores dos cursos de direito têm que se conceberem professor por si próprios ou com o auxílio da instituição de ensino superior em que fazem parte, o que é essencial para que o professor, possa ter confiança de que está contribuindo de forma correta para a formação dos estudantes de direito.

É possível chegar à conclusão que dentre as inúmeras metodologias dos autores citados e outros, muitas são possíveis de serem aplicadas para o ensino do direito e adaptadas para o uso de novas tecnologias.

Ocorre, com o resultado do questionário aplicado, o aluno de direito tem uma forte resistência em aceitar o novo, preferindo fazer da maneira que já conhece ou que não lhe desacomoda, pois na aula expositiva não tem a obrigação de participar.

A aula expositiva é a preferência incontestável pelos discentes e docentes, mesmo que Universidades famosas, como Harvard, utilizem a décadas outros métodos. A explicação pode estar nas palavras de Bourdieu, quando se refere na condição dos agentes em repetir as práticas apreendidas ao longo da vida.

Assim, o aluno agindo de forma conservadora, somado com a resistência de alguns professores, que não foi objeto de pesquisa neste artigo, de proporem algo novo, e os motivos podem ser muitos, que podem se tornar objeto de um novo estudo, podem distanciar o ensino de direito, das novas práticas profissionais, com o advento do processo eletrônico.

O que poderá ocorrer é um conflito entre a preferência do aprendente (aula expositiva) e o que o mercado de trabalho busca em um profissional reflexivo, capaz de decidir de forma rápida, trabalhar e liderar grupos de pessoas e seja habituado com as novas tecnologias e um mundo globalizado.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, A. P. R. **O uso das tecnologias na Educação: Computador e Internet.**, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático.** Petrópolis, Vozes, 2009.

ESCRIVÃO FILHO, Edmundo, TERENCE Ana Cláudia, **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**, ENEGEP, 2016.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior.**, 3 ed. São Paulo. Atlas, 1997.

GUBERT e MACHADO, **A prática docente e o novo paradigma educacional virtual.**, 2009.

MENDONÇA, C. O. L. **Metodologia do ensino superior.**, João Pessoa, Sal da Terra Editora, 2008.

MOURA, T. M. M. **Metodologia do ensino superior: saberes e fazeres da/para a prática docente.**, 2 ed. Maceió, U|D|UFAL, 2009.

MOREIRA e KRAMER, **Contemporaneidade, Educação e Tecnologia.**, 2007

NEVES, R. F. **tecnologias de informação e comunicação digital como instrumental pedagógico nos cursos de direito.**, 2006.

ROSA, R. **Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias.**, 2013.

SOBRINHO, J. W. F. **Metodologia do ensino jurídico e avaliação em direito**, Porto Alegre, 1997.

TUROW, Scott, **O primeiro ano: Como se faz um advogado, uma história real na Faculdade de Direito de Harvard**, 7º ed., Rio de Janeiro: Record 2002.

CAPÍTULO 10

A COMPLEXIDADE DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Willian de Ávila (PUCRS)

Lucia Giraffa (PUCRS)

INTRODUÇÃO

A cultura digital ou cibercultura emergiu do ciberespaço, ou seja, da intercomunicação mundial de computadores, a internet (LÉVY, 2014). Dentre as características mais marcantes dessa recente cultura estão a conectividade¹, a ubiquidade², o acesso, a produção e o compartilhamento de informações e a velocidade das mudanças.

1. Entendida como *estar em rede, em conexão com o ciberespaço*.

2. Conforme Santaella (2013, p. 17), “[...] em termos tecnológicos, entende-se por ubiquidade a coordenação de dispositivos inteligentes, móveis e estacionários para prover aos usuários acesso imediato e universal à informação e novos serviços, de forma transparente, visando aumentar as capacidades humanas”. Ainda em relação à ubiquidade, Schlemmer (2014) afirma que se configura pela convergência e pela coexistência de espaços e tempos, digitais e analógicos, os quais chama de espaços de convivência híbridos e multimodais. Nesses espaços, “[...] diferentes tecnologias analógicas e digitais integram espaços presenciais físicos e online, constituindo novos espaços para o conhecer.” (SCHLEMMER, 2014, p.74)

A internet foi o grande elemento disruptivo que promoveu significativas mudanças na forma como nos relacionamos, consumimos e produzimos informação. Ela colocou no tecido social a opção da virtualidade como elemento complementar às tradicionais atividades presenciais. Para as gerações que nasceram após o advento da internet o espaço virtual está incorporado a sua rotina e a maioria não faz diferença entre o presencial e o virtual. Ambos espaços são integrantes do seu contexto de mundo... um mundo digital no qual o presencial está imerso. Isto faz muita diferença quando pensamos as questões educacionais e o fazer docente. Além do processo disruptivo criado pela internet, as consequências advindas da hibridização presencial/virtual mudam o paradigma de construção, produção e disseminação do conhecimento sistematizado de forma tácita ou empírica. Pessoas passam a ser autoras sem necessariamente estarem vinculadas a processos educacionais formais de produção do conhecimento. Esse cenário suscita grandes reflexões e adoção de novos comportamentos para ao ensino formal, desafiando, positivamente, as decisões relacionadas à docência contemporânea.

A Web 1.0 foi estabelecida por volta dos anos 50 e 60, porém não havia de fato uma interligação mundial. Somente depois com a culminância, integração e evolução de um conjunto de outras tecnologias digitais, nos anos 80 do século XX, surgiu a Web 2.0 e, mais tarde, a Web 3.0 já no século XXI. A partir da versão 2.0 as pessoas ganharam o poder de criação de conteúdos e a web se tornou mais interativa. Acreditamos ser este o elemento chave: o usuário final como produtor de conteúdo. Atualmente já vivenciamos a Web 4.0 que se estabelece pela *Internet of Things* - IoT (internet das coisas) formado por um ecossistema de computadores e sensores que se

conectam através de codificações e pelo armazenamento na nuvem. Conforme Evans (2011), é uma integração entre o mundo físico e digital que representa a evolução da internet. Nesta opção mais integrada Martins (2020) destaca que o ecossistema de IoT, corrobora com as afirmações de Kelly (2017, p. 14), sobre o fato de que “[...] nossa tecnologia pessoal fica cada vez mais complexa, mais codependente de periféricos, mais parecida com um ecossistema vivo”, e nós não sabemos que tipo de serviços, oportunidades, modelos econômicos e espaços virtuais alternativos teremos a nosso dispor nesse novo contexto, uma vez que a cultura digital ainda está em seu início, o que significa que muitos desdobramentos virão e em velocidades vertiginosas. Estamos, portanto, em um momento de transição e para onde vamos, especificamente, não sabemos. Martins, Giraffa e Lima (2018) destacam o ciberespaço como possibilidade de (re) invenção de práticas sociais e culturais humanas, ampliando funções cognitivas, condicionando comportamentos, hábitos e atitudes, como já postulava Lévy (2014). Estas mudanças rápidas e massivas repercutem na ideia de escola/universidade, na concepção de aula presencial, no espaço de ensino formal e no fazer dos estudantes e professores. Neste espaço de hibridismo funcional e lógico, docentes e discentes ressignificam papéis e criam movimentos de ir e vir partindo/chegando do presencial ao virtual.

Por anos as escolas foram muito resistentes ao ingresso na cultura digital e ao uso de computadores no geral. O custo dos equipamentos era uma questão que interferia, uma vez que anterior ao modelo ubíquo estabelecido no século XXI, havia a necessidade de criar espaços específicos na escola, cabear uma rede física, adquirir equipamentos, alocar pessoal e a ideia de recurso disponível para

apoiar ações pedagógicas ficava comprometida, uma vez que alunos professores saíam dos espaços habituais - sala de aula - para ir até o laboratório de informática (geralmente assim denominados). Afora o desconhecimento e envolvimento de todo o ecossistema escolar - gestores, docentes, discentes, família e apoiadores -, do quanto estes investimentos seriam importantes e a complexidade das mudanças advindas da sua adoção. Cabe destacar, ao longo de mais de três décadas de pesquisa e uso de tecnologias digitais em ambiente escolar, no contexto brasileiro, algumas iniciativas, de caráter experimental, que foram implementadas através de políticas públicas em parcerias com projetos como: o *One Laptop per Children* do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), a nível mundial, ou programas governamentais como Um Computador por Aluno - UCA e Programa Um Computador por Aluno - PROUCA do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Como o próprio nome diz, projetos como estes forneciam um *laptop* ou *tablet* por aluno para as escolas, porém, como dito anteriormente, havia um desconhecimento de preparo do ecossistema escolar para comportar uma mudança tão profunda que a tecnologia poderia causar. A visão de implementação dos recursos digitais era restrita ao instrumental.

A falta de uma discussão mais ampla e reflexiva sobre a formação do professor e o hábito de tratar as novidades como conteúdos a serem colocados nas “caixinhas” que compõem o currículo - transformando-as ou alocando-as em disciplinas - acaba por não transversalizar os conceitos fundamentais relativos à cultura digital associado ao ambiente escolar. Não é de se estranhar que o efeito da falta de tais reflexões conectadas ao fazer docente não resulte às transformações esperadas no que tange a constituição da docência

com as competências demandadas pelo cenário que emerge dessa cultura digital. Acreditamos e defendemos isso ao longo de mais de três décadas de pesquisa, sistematizadas no âmbito do nosso Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Digital, denominado ARGOS³. Importante destacar o papel essencial do professor no processo de transformação da cultura analógica para digital. O mesmo é sujeito de sistematização de todo este contexto de forma reflexiva e inclusiva. Sem um fazer docente devidamente customizado à realidade onde acontece o processo educacional, não obteremos os resultados transformadores que desejamos. Urge ampliar a discussão relacionada à formação docente, a qual se complexifica ainda mais diante das novas habilidades e competências associadas à fluência digital e, ao desenvolvimento de uma inteligência digital, definida por pela soma das habilidades técnicas, mentais e sociais que permitem a um indivíduo encarar os desafios e se adaptar às demandas da vida digital.

Não é de hoje que as novidades são ofertadas às instituições de ensino. Mas na maioria das vezes, ousamos afirmar, elas entram e acabam por não modificar, efetivamente as metodologias tradicionais ou, até mesmo, a sua cultura organizacional, assim, mantendo o seu *status quo* (CHRISTENSEN, 2003).

Nossas escolas ao longo dos anos acabaram por se especializar em “*mudar as mudanças antes que as mudanças as mudem*”. Podemos observar inúmeros fatores que corroboram com esta perspectiva: os laboratórios de informática foram uma grande proposta implementada nas escolas nos primeiros anos do século XXI, porém, como dito anteriormente, não é possível notar grandes mudanças pedagó-

3.<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1961885168367047>

gicas advindas deste processo, pois muitas vezes os computadores são utilizados como livros de biblioteca em horários agendados, não existindo o preparo do professor ou um professor de informática de fato para desenvolver atividades pedagógicas significativas com os alunos, dessa forma, o futuro desses laboratórios não poderiam ser outro, sem manutenção e propósito, acabam por ser sucateados com o tempo. Qual é a realidade hoje? Uma parcela significativa de nossos alunos possui celulares, mas estes recursos são banidos das aulas por professores - o combate ao uso dos *smartphones* é uma das maiores evidências da falta de ambiência digital docente - que os vêem como elementos distrativos. Porém, em algumas instituições este controle foge das mãos dos professores por existir diretrizes institucionais rígidas que cerceiam o uso em aula. E, e até mesmo o acesso à internet, é limitado drasticamente. A cultura presencial e oralista - e a crença de que para aprender você deve estar olhando para o interlocutor, que não é possível ser multitarefa e fazer várias coisas ao mesmo tempo - impede que docentes construam uma relação diferenciada e saudável com os tempos contemporâneos. O medo da perda de controle da atenção dos alunos e, eventual, da perda de engajamento nas atividades educativas, assim como, o acesso a sites com informações de cunho duvidosa ou com potencial de dano a formação dos alunos, são utilizados como elemento basilares para a proibição dos celulares e dispositivos moveis da sala de aula. Cabe salientar que não advogamos o uso de *smartphones* para todas as faixas de alunos, uma vez que a autonomia e a maturidade são certamente fatores que devem ser levados em conta para uma eventual liberação dos dispositivos moveis no contexto escolar. Nos referimos às situações onde educar para poder compreender este mundo

digital e suas relações não é devidamente trabalhado. A escola não pode ficar alijada do *modos vivendis* da sociedade contemporânea. A pandemia causada pelo COVID19 colocou em cheque muito destas crenças. Sem a possibilidade da presencialidade, escolas e docentes adaptaram práticas pedagógicas presenciais para modelos virtuais e - usaram celulares, dispositivos móveis e a internet como meio de comunicação. A resistência na experimentação do uso de tecnologias digitais como elemento apoiador da aprendizagem, foi rompida bruscamente pela emergência do contexto pandêmico. A partir dos resultados preliminares observados no ensino remoto emergencial estabelecido no primeiro semestre dos anos de 2020, não é mais possível negar as evidências postas pelos diversos relatos de experiências disponibilizadas por docentes tanto da educação básica quanto da educação superior. Não poderemos mais usar os argumentos antigos para defender algo que não é mais possível de ser contido. Intencionalmente estabelecemos um recorte para compor a reflexão da complexidade da ação e formação docente no século XXI, desconsiderando as questões relacionadas à brecha digital imposta pelas desiguais condições de acesso da população estudantil brasileira, a qual fica desprovida deste momento virtual, por impossibilidade de acesso à rede de internet e seus serviços. O contexto pandêmico expôs, ainda mais, as desigualdades sociais e nos mostrou que aqueles sem acesso, ao mundo digital, ficarão alijados de participar da cultura digital estabelecida. Este distanciamento do virtual implicará em um aumento significativo da exclusão e eventual incremento da evasão escolar.

A partir dos anos 2000 a internet e os dispositivos móveis trouxeram uma ubiquidade no sentido da possibilidade de sair de um

lugar confinado para um espaço de integração, deixando tudo muito acessível. Mesmo assim, a adesão das escolas e a apropriação dos professores à cultura digital acontecia em passos lentos. A pandemia do novo coronavírus em 2020 expôs um “cenário” de resistência que estava semi descoberto e nos jogou em um estado de emergência. O tempo de resposta precisou ser rápido e os professores passaram por um processo de reinvenção, ressignificação e adaptação para não abandonar os seus alunos. Precisaram aprender rapidamente a utilizar os recursos digitais como aliados, este momento proporcionou uma superação à esta resistência que vinha de muitos anos. Pode-se dizer que observamos a evolução repentina de trinta anos em duas semanas. De acordo com Nóvoa e Alvim (2020), as escolas que não davam chances para mudanças profundas precisaram proporcionar rapidamente o espaço necessário aos docentes e, como resultado, foi possível observar dinâmicas que redefiniram três bases do modelo escolar: o contrato social educacional; a organização e estrutura escolar; e os processos pedagógicos.

Muitos professores agora vêm as possibilidades que o digital proporciona. Porém, é preciso zelar pela manutenção deste encantamento, motivação e os resultados positivos construídos. Pode haver quem se sinta incomodado ou pressionado por tantas mudanças e incertezas que o estado de emergência proporciona, dessa forma, se apegar na defesa do retorno à “normalidade” presencial se torna uma das válvulas de escape.

Ainda são necessários mais estudos para compreender melhor o contexto desta grande adesão dos recursos digitais e seus resultados, porém, mesmo não se limitando apenas à pandemia, é possível levantarmos alguns pontos para abordarmos a complexidade docente na

contemporaneidade. Segundo Christensen, Horn e Staker (2013), já existia uma tendência de hibridização na educação, uma combinação de novas tecnologias com antigas tecnologias. Segundo os autores, “o ensino híbrido está emergindo como uma inovação sustentada em relação à sala de aula tradicional”. Uma tentativa de oferecer o melhor dos dois mundos, assim, incorporando as principais características tanto da sala de aula tradicional, quanto do ensino online - que não se limita apenas em educação a distância, pois contempla um conjunto maior de estratégias e processos de ensino e aprendizagem com abordagens síncronas e assíncronas.

Dessa forma, este capítulo visa a reflexão dos seguintes pontos sobre complexidade docentes na contemporaneidade: referenciais teóricos e metodologias de ensino e aprendizagem presos no presencial; a curadoria de conteúdos na pedagogia da abundância; e os professores que não foram formados no virtual. Assim como, estabelecer as fendas para estudos futuros de acordo com as possibilidades advindas da atualidade e das tendências na educação.

PEDAGOGIA DA ABUNDÂNCIA: A CURADORIA

Em 1990 Boyer classificou em seu *model of scholarship* os tipos de atividades às quais os educadores e estudiosos da época estavam envolvidos, foram mais de 5000 membros de instituições de ensino envolvidos na pesquisa. Já na época o autor procurou levantar algumas definições sobre o que é necessário para ser alguém envolvido com a vida acadêmica. De acordo com o autor, a pesquisa e a descoberta são o centro da vida dos alunos e dos docentes, sendo essas cruciais para as universidades e não limitadas apenas no debate entre ensinar *versus* pesquisar. Seria necessária uma perspectiva mais inclusiva so-

bre a realidade da vida contemporânea e redefinir a ideia do que é a missão das universidades.

Boyer (1990) propõe que as atividades acadêmicas contemplem quatro categorias, são elas: a descoberta de conhecimentos avançados, sendo essa mais ligada às pesquisas da maneira tradicional; a integração de sínteses que envolvem informações e tópicos entre diferentes disciplinas de uma forma mais ampla - pode-se entender como fazer conexões interdisciplinares; a aplicação das pesquisas que vai além dos serviços e deveres na universidade, assim, exercendo a expertise com resultados a serem compartilhados e validados em sociedade através da política, discussão na mídia e artigos científicos; e o ensino e aprendizado que envolvem o estudo sistemático da docência e do processo de aprendizagem, não se limitando apenas no ensino na universidade, pois requer um formato que permita o compartilhamento público e a oportunidade de aplicação e validação além da academia.

Segundo Weller (2011), as novas tecnologias têm impacto em todas as categorias elaboradas por Boyer (1990), porém, na última categoria podemos encontrar um grande potencial para o surgimento de mudanças radicais.

Antes das tecnologias digitais vivíamos na escassez da educação, isto é, uma “pedagogia da escassez”. Os poucos detentores do conhecimento (comparado com a população) eram acessados somente através da universidade, pois lá os mesmos e as suas produções científicas eram concentrados, dessa forma, a lógica do modelo era de um para muitos. O acesso aos livros, laboratórios, artigos e demais artefatos só poderia ser realizado presencialmente. Neste contexto,

os recursos precisavam ser otimizados e usados da melhor forma possível. Pode-se dizer que a pedagogia instrutiva é uma consequência direta deste modelo de escassez (WELLER, 2011).

De acordo com Weller (2011), na era digital, estamos em meio à “pedagogia da abundância”. Apesar de especialistas ainda serem poucos (novamente, comparando com a população), o acesso aos conteúdos relacionados a conhecimentos específicos agora possui uma escala muito maior. Podemos fazer cópias e mais cópias de materiais que continuam disponíveis para todos depois de “adquiridos” por alguém. Tudo pode ser distribuído de forma gratuita e global. Temos acesso a jornais, artigos, vídeos, podcasts, apresentações, blogs e até mesmo discussões em fóruns e comentários em sites. Temos acesso às redes de especialistas e aprendizes e, principalmente, aos seus conteúdos, pesquisas e descobertas. Podemos encontrar muitas outras pessoas que buscam e debatem sobre os mesmos temas de interesse.

Nesta nova escala, alcance e consumo de informações, existem elementos poderosos que são potencializados de acordo com as categorias de Boyer (1990), temos a aplicação de conhecimentos específicos e de seus resultados que podem ir além da universidade, pois ganham as redes e podem ser acessados por diversos outros aprendizes e docentes. O próprio estudo sistemático sobre processos, modelos e metodologias de ensino e aprendizagem não se prendem mais ao mundo físico, nos espaços da academia, isto é, a discussão sobre o papel docente ganha uma dimensão muito maior. Com o uso das tecnologias móveis, como os *smartphones* e os *tablets*, e o acesso às informações digitais, que podem estar a um ou dois “toques” de distância, porque ainda temos muitas escolas adeptas a referenciais

da presencialidade, onde o modelo de ensino exercido é de um para muitos?

Em um contexto de armazenamento na nuvem e vários serviços digitais disponíveis à população, independentemente da posição cultural ou intelectual, é promovida uma nova modalidade de educação. Nesta dimensão de informações e recursos tão abundantes, uma prática se torna essencial, precisamos ajudar os nossos alunos a pesquisar e selecionar informações de qualidade de acordo com as suas necessidades. Aprender e ensinar a se movimentar no ciberespaço faz parte das tarefas docentes (POOL, 2017).

Em uma aprendizagem baseada em recursos - ABR (*resource based learning* - RBL), como o próprio nome diz, os recursos são colocados em primeiro plano. Envolve uma apropriação forte dos alunos pelo processo de ensino e aprendizagem, assim como, uma tomada de consciência de que o conhecimento é algo pessoal que se constrói de acordo com o ritmo individual de aprendizagem e com os interesses pessoais. Dessa forma, se reconhece a importância fundamental da personalidade do aluno na sua aprendizagem. Esta metodologia apresenta uma grande importância sobre o trabalho do mediador no que tange os recursos e na mobilização dos estudantes na procura dos conteúdos (PAIS, 2013).

É necessária uma abordagem mais construtiva do conhecimento, que envolve a capacidade de escolher as tecnologias, mídias e materiais disponíveis para a personalização do processo de aprendizagem dos alunos. É preciso escolher entre os recursos que melhor se aplicam ao estilo de aprendizagem e ao conhecimento prévio individual para alcançar um objetivo educacional (OREY, 2002). Assim, se faz

um caminho totalmente personalizado do ponto de vista dos alunos. Podemos dizer que o professor exerce um papel de “curador” de todos os elementos que compõe a trajetória dos estudantes: localizando, selecionando, construindo e disponibilizando os recursos (POOL, 2017).

Na figura de curador, o professor pode assumir diversos papéis importantes, transforma-se em tutor, mediador, facilitador e parceiro. Descentralizando o fluxo de ensino, pois não é mais o responsável somente por “passar” o conteúdo. Muito além - através da seleção, organização, categorização e customização sistemática de informação - o docente é responsável por elaborar uma experiência de construção do conhecimento rica e diversificada, promovendo reflexão e desenhando a narrativa de acordo com as necessidades dos seus alunos.

Na teoria da aprendizagem significativa, Ausubel (1963) fala sobre a importância da ligação de novos conhecimentos com conhecimentos prévios relevantes para os alunos. Através de sucessivas interações, de forma progressiva, os conhecimentos já existentes adquirem novos significados, tornando-os mais ricos, refinados, diferenciados e passam a servir de “âncora” para novas aprendizagens significativas. Assim, podemos reforçar sobre a importância na curadoria dos elementos que constituirão o processo de aprendizagem dos alunos, pois, como dito anteriormente, essa seleção criteriosa e organização de narrativa permite ao aluno também fazer o seu processo de curadoria e selecionar os conteúdos que fazem sentido - de acordo com o seu interesse, a sua individualidade e a sua bagagem - para o seu processo de aprendizagem de forma personalizada. Neste ambiente

promovido e preparado pelo professor curador, os alunos se tornam os protagonistas da sua própria construção de conhecimento.

REFERENCIAIS DA PRESENCIALIDADE: SURGE O HÍBRIDISMO

Mais do que apenas transmitir informações, a tecnologia digital passa a ser utilizada para oportunizar interações síncronas e assíncronas onde os professores não se limitam a repassar conhecimentos a serem consumidos passivamente por alunos. Conforme Anderson e Dron (2011), neste novo contexto de interações cada aluno pode construir meios pelos quais os conhecimentos são criados e integrados com outros conhecimentos pré-existentes. Assim, a aprendizagem passa a ser um processo ativo com diferentes linguagens e até mesmo com outras ferramentas sociais, o ambiente de aprendizagem passa a ser centrado no aluno podendo abordar a importância de múltiplas perspectivas. O digital permite que o conhecimento seja socialmente validado. Segundo os autores, essa aprendizagem cognitivista permite a construção e manutenção de conexões em rede atuais e flexíveis o suficiente para fazerem sentido com problemas existentes e emergentes. O papel do aluno não é apenas memorizar ou compreender integralmente, pois a informação está ao alcance dos “toques” (*touchscreen*), mas sim ter a capacidade de encontrar, aplicar e elaborar novos conhecimentos para resolver desafios específicos quando for necessário.

Assim, é observável a necessidade de adaptações no processo de ensino e aprendizagem próprias das dimensões presencial e tradicional quando falamos do contexto digital, pois temos mudanças

profundas na interação entre os alunos, entre os alunos e seus professores e - acrescentando as novas tecnologias - entre alunos e computadores. Segundo Mattar (2013), no contexto digital a informação é abundante e de fácil acesso, em boa parte do processamento mental e da resolução de problemas podemos ter o apoio de máquinas. Anderson e Dron (2011) afirmam que os modelos cognitivo-behavioristas - mais voltados para teorias de ensino - e os modelos socio-construtivistas - que abordam mais a perspectiva de teorias de aprendizagem - são traduzidos bem em métodos de ensino. E sabemos que os mesmos foram pensados para um contexto presencial. Se considerarmos o meio digital, ao analisar os modelos conectivistas - que podemos considerar como teorias do conhecimento - fica mais difícil traduzi-los em maneiras de aprender e maneiras de ensinar. Porém, nos fornecem artefatos mais abertos, acessíveis e persistentes para o desenvolvimento da interação que se move para além de consultas individuais com professores e das limitações de interações em grupo - que são associadas ao cognitivismo-behaviorista e ao construtivismo.

De acordo com Anderson e Dron (2011), através do behaviorismo-cognitivo: temos atividades de aprendizagem mais voltadas ao ler e assistir; o conteúdo é roteirizado e projetado do zero; o método avaliativo é baseado na memorização; e o professor é o criador do conteúdo. No construtivismo: as atividades de aprendizagem abordam a discussão, criação e construção que podem ser realizadas em grupo; os alunos são guiados pelos professores através dos conteúdos; a avaliação permeia a síntese envolvendo ensaios e trabalhos; e o professor é o líder de discussão. Se tratando do conectivismo, é possível observar formas poderosas de expandir o potencial no

processo de aprendizagem de outros modelos, pois: trata de abordar o contexto digital, redes sociais, agregação e sistematização de recomendações; as atividades de aprendizagem contemplam a exploração, conexão, criação e autoavaliação; os conteúdos possuem uma grande granularidade e diversidade; a avaliação é baseada na criação de artefatos; e o professor tem o papel de amigo, crítico e companheiro no processo.

Dessa forma, é possível determinar que cada modelo tem as suas características específicas, assim como, seus respectivos benefícios. Não podemos afirmar, por exemplo, que a educação a distância - EaD e o *e-learning* simplesmente são a solução para todos os nossos problemas na educação. Dizer que a EaD é a resposta para tudo é excluir possibilidades de hibridização que poderiam potencializar exponencialmente o processo de aprendizagem. Dessa forma, também não podemos nos apegar apenas aos modelos mais tradicionais de ensino e aprendizagem sem refletir sobre eles de acordo com as necessidades contemporâneas e com as possibilidades da era digital. Temos que aproveitar todos os recursos disponíveis para atender os nossos alunos (NÓVOA, 2020).

Segundo Christensen, Horn e Staker (2013), o ensino online tem passado por evoluções e transformações ascendentes: a internet cresce e fica cada vez mais veloz; nos últimos anos os computadores têm se tornada mais baratos, rápidos e portáteis; em alguns casos os conteúdos estão se tornando mais atrativos; e o ensino online está cada vez mais ligado aos ambientes físicos, ou seja, os alunos não perdem os benefícios presenciais das instituições. Isso tudo marca o advento do ensino híbrido. Os autores ressaltam que a hibridização tem a sua trajetória muito sustentada à sala de aula tradicional. São melhorias

que incrementam a modalidade presencial, mas não necessariamente rompem com ela. O ensino híbrido permite que parte das atividades seja realizada online e outra parte seja realizada em espaços com acompanhamento físico. Assim, as modalidades são conectadas ao longo do caminho de aprendizado através do curso, matéria, tema ou assunto. Proporcionando uma experiência de educação integrada.

Se tratando da zona híbrida do ensino, Christensen, Horn e Staker (2013) levantam os quatro principais modelos que vêm ganhando mais espaço: o modelo de rotação, é aquele que dentro de uma disciplina os alunos revezam entre modalidades de ensino através de um roteiro fixo ou a critério do professor; o modelo *flex*, onde o ensino online é a principal modalidade de aprendizado - mesmo que ocorra em alguns momentos o direcionamento para atividades offline - através de um roteiro mais fluído e adaptado; o modelo A La Carte, é aquele em que o aluno pode participar de um ou mais cursos inteiramente online - com um professor responsável também online - e, simultaneamente, continua a ter experiências mais tradicionais, podendo realizar os cursos online ou na escola; e o modelo virtual enriquecido, é uma experiência de escola integral, onde dentro de cada disciplina os alunos dividem o seu tempo entre a escola física e o aprendizado remoto com acesso a lições online e a conteúdos.

Geralmente o modelo de ensino híbrido é classificado como uma inovação incremental, isto é, como mencionado anteriormente, tem a sua sustentação no ensino tradicional. Porém, Christensen, Horn e Staker (2013) ressaltam que os quatro principais modelos destacados acima podem provocar uma inovação disruptiva caso surja ou seja implementada alguma tecnologia bastante diferente das convencionais, mas, para isso, é necessário também que os espaços físicos

- salas de aula - sejam amplamente revisitados e modificados. Assim, com a disrupção, qualquer variedade de ensino híbrido vem a se tornar obsoleta e o papel fundamental das escolas tradicionais são alterados drasticamente. Porém, os autores acreditam que os modelos de ensino híbrido disruptivos não necessariamente substituirão as salas de aula no ensino fundamental I. Segundo eles, é mais provável que os espaços físicos do ensino médio e do ensino fundamental II - em alguma medida - têm maiores chances de serem substituídos, pois estes possuem uma arquitetura modular - curso-a-curso - que permite a troca por cursos modulares online. Mas, complementam, o ensino fundamental I pode ser ampliado no virtual com períodos escolares integrais e programas extracurriculares.

(RE) SIGNIFICANDO O FAZER DOCENTE: DESEJOS E NECESSIDADES

Segundo Nóvoa (2020), é preciso ter cuidado quando se faz predições a partir do contexto pandêmico estabelecido no primeiro semestre de 2020. Se tratando da pandemia não podemos deixar que a “anormalidade” seja transformada em “normalidade” e acreditar que a EaD e o e-learning são a solução para resolver os problemas emergentes no tocante à educação. Temos que distinguir o que foi realizado como ação interventora para gestar o período de emergência deste momento - para não abandonar os nossos alunos – daquilo que necessitamos para renovação da escola. Mas, de fato, podemos muito aprender com o contexto.

As melhores respostas aos desafios da pandemia não vieram pelos governos ou entidades públicas, mas sim dos professores. Estes

profissionais assumiram o desafio pessoal de continuar atendendo os seus alunos durante o afastamento social usando recursos próprios e adaptando seu espaço físico para atender as demandas crescentes e desafiadoras que vivenciaram no seu fazer docente remoto. Muitas instituições não tinham condições de fornecer aos professores todas as tecnologias necessárias para que continuassem as suas aulas remotamente. A experiência de voltar as suas práticas ao digital pode ter sido uma barreira enorme, pois é preciso lembrar que muitos de nossos professores de hoje não possuem a devida formação para atuar no virtual. Foram inúmeros experimentos, iniciativas e esforços dos docentes que estão sendo analisados. Os mesmos aceitaram o desafio de se reinventar, de ressignificar suas práticas pedagógicas e saíram transformados desta experiência. Estes profissionais conheciam os seus alunos, o contexto da sua escola e a sua realidade. Logo, ninguém melhor do que eles mesmos para saber o que deveria ser feito (NÓVOA, 2020).

A experiência de ensino síncrono remoto emergencial permitiu a vários docentes, mudar a sua mentalidade e se incluírem na cultura digital. Assim, utilizaram recursos que nunca haviam experimentado e se permitiram adaptar e criar opções metodológicas para atender as demandas oriundas do virtual. Novamente nos apoiamos em Nóvoa (2020), para reforçar que os professores devem aproveitar todos os recursos disponíveis para atender seus alunos. É imprescindível que o fazer docente, no dia a dia da escola, no contato com os seus alunos, seja acompanhado de uma atitude de constante aprimoramento técnico e pedagógico por parte do professor. Evidentemente, a escola também deve possibilitar o espaço para tal. Afinal, um outro aprendizado que a pandemia no proporcionou foi a percepção de que

sim, as escolas podem revisitar determinadas premissas “imutáveis” desde o século XIX. É verdade que o século XX nos proporcionou debates férteis sobre pedagogia e inovação, mas o modelo da escola não mudou muito desde então ou, pelo menos, não na intensidade necessária, especialmente na questão da educação digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no século XX foi marcada pela estabilidade do conhecimento. Ou seja, a velocidade e o volume com que se produziam novos conhecimentos permitia que as pessoas se adaptassem às mudanças de forma lenta e gradual. A educação era um processo de transferência de informação de uma autoridade maior (professor) para o aluno. Por outro lado, a educação no século XXI é marcada pela velocidade com que as mudanças ocorrem e pelo volume exponencial de crescimento do conhecimento produzido nas diferentes áreas.

O conhecimento está em constante expansão, e parte dele se obsoleta rapidamente, especialmente àqueles associados a tecnologias digitais específicas. Isto nos obriga a rever crenças e pressupostos acerca de diversas coisas. E o processo educacional não foge deste escopo. Logo, os cursos de formação docente precisam rever que profissionais estão formando e qual deveria ser o perfil do egresso.

Observa-se que essa questão é tratada em nível macro, considerando o aspecto pedagógico, quando, na realidade, a dificuldade dos docentes se estabelece no nível da didática e da adoção de novos elementos como integrando os recursos associados ao fazer docente. Ou seja, temos, agora, um consenso na comunidade docente de que

as tecnologias digitais e o contexto da cibercultura vieram para ficar. A grande demanda está na criação de boas práticas pedagógicas e didáticas que deem conta da sistematização disso tudo no cotidiano do professor. Assim, acredita-se que os programas de capacitação docente podem ser mais efetivos se vierem ao encontro dessa lacuna na formação docente, ou seja, de como usar tudo isso na sala de aula, seja ela presencial ou virtual. A complexidade da docência se ampliou com a inserção do espaço virtual como complementar do fazer docente presencial.

Neste momento, podemos observar que muitas transformações há tempos desejadas no que tange a adoção de práticas pedagógicas utilizando tecnologias digitais e, especialmente, a possibilidade de ofertar ensino híbrido - misto de presencial e virtual - são possíveis e o contexto pandêmico nos ofertou indicadores para fazermos esta inferência. Nos resta garantir que estas conquistas não se percam.

A pandemia mostrou que a compartimentalização dos saberes necessita ser rompida e o uso de projetos integrados, em substituição das tradicionais provas, consolidam a questão da transversalidade da construção de competências e da potência da colaboração. Existem debates, produções científicas, iniciativas e movimentos sobre a transversalidade de competências relativas à computação, tecnologias digitais e criatividade na educação que vêm de alguns anos, mas que são observadas acontecendo nas escolas de forma tímida e moderada.

Assim, se estabelecem as oportunidades para estudos futuros de acordo com as possibilidades advindas da atualidade, das tendências e sobre as necessidades para a educação. De acordo com o atual

contexto, nunca tivemos tantas oportunidades para, além de debater e realizar produções científicas, colocarmos em prática conceitos e transformações que já vem sendo indicadas há mais de três décadas. O que queremos são os alunos construindo conhecimento e não armazenando informação desconexas que não farão diferença na sua vida e na sociedade. Para que isto ocorra o fazer docente deve reverberar esta crença com uma práxis adequada.

REFERÊNCIAS:

ANDERSON, Terry; DRON, Jon. **Three generations of distance education pedagogy. IRRODL – International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 12, n. 3, 2011. Special Issue – Connectivism: Design and Delivery of Social Networked Learning, p. 80-97.

Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890>.

Acesso em: agosto de 2020.

AUSUBEL, DP. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton; 1963.

BOYER, Ernest L. **Scholarship Reconsidered: priorities of the professoriate**. Princeton, N.J. **Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching**, 1990. Disponível em: <https://depts.washington.edu/gs630/Spring/Boyer.pdf> Acesso em: agosto de 2020.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Clayton Christensen Institute for disruptive innovation. 2013.

CHRISTENSEN, Clayton M. **The innovator's dilemma**. Harvard: Harvard Business School Press, 2003.

EVANS, Dave. **A Internet das Coisas: como a próxima evolução da Internet está mudando tudo**. CISCO IBSG, 2011.

KELLY, Kevin. **Inevitável: As 12 Forças Tecnológicas que Mudarão o Nosso Mundo**. Casa Educação- (Casa Educação Soluções Educacionais LTDA), 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3 ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2014.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L.; LIMA, V. M. R. **Gamificação e seus potenciais como estratégia pedagógica no Ensino Superior**. RENOTE. REVISTA NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, v.16, p.1 - 10, 2018.

MATTAR, João. **Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs**. TECCOGS, n. 7, 156 p, jan.-jun, 2013. Disponível em: <http://www4.pucsp>.

br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/2-aprendizagem_em_ambientes_virtuais-joao_mattar.pdf>. Acesso em: agosto de 2020.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school.** UNESCO IBE, 2020.

NÓVOA, António. **Conversa com António Nóvoa - A Educação em tempos de pandemia (Covid-19 / Coronavírus).** 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_Dpflo>. Acesso em: agosto de 2020.

_____. Webconferência Prof. António Nóvoa. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>>. Acesso em: agosto de 2020.

OREY, M. **Definition of blended learning.** 2002. Disponível em: <<http://www.arches.uga.edu/~mikeorey/blendedLearning/>>. Acesso em: agosto de 2020.

PAIS, M. P. M. B. C. **A aprendizagem baseada em recursos e a promoção da autonomia dos alunos no Quadro da Biblioteca Escolar.** 2013. Tese de Doutorado.

POOL, Mario Augusto Pires. **Desafios educacionais criativos associados às práticas docentes: estudo de caso considerando RPG educacional.** Porto Alegre: PPGEDU da PUCRS, 2017. Tese de Doutorado.

WELLER, Martin. **A pedagogy of abundance.** Spanish Journal of Pedagogy, 249 pp. 223–236. 2011. Disponível em: <<http://oro.open.ac.uk/28774/2/BB62B2.pdf>>. Acesso em: agosto de 2020.

“SOBRE OS AUTORES”

Ângela Susana Jagmin Carretta (Urcamp)

Ângela Susana Jagmin Carretta possui graduação em Ciências - Lic. Plena - Hab. em MATEMÁTICA pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1984), Especialização em Educação Matemática pela UPF (1986) e Mestrado em Ensino de Ciências Exatas pela Univates. Foi professora da rede pública estadual e substituta na Unipampa, atuando desde 2003 na URCAMP nos cursos de Matemática, Pedagogia e Engenharia Civil.

Carine Felkl Prevedello (UFRJ)

Carine Felkl Prevedello é jornalista, doutora em Comunicação, professora adjunta da Escola de Comunicação (ECO) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), vinculada ao Departamento de Métodos e Áreas Conexas (DMAC). Coordenadora do projeto de extensão TJ UFRJ, que explora formatos e linguagens em jornalismo audiovisual e conteúdo para redes sociais.

Clarisse Ismério (Urcamp)

Clarisse Ismério graduou-se em História na PUCRS em 1992. Em 1995 concluiu o Mestrado e o Doutorado em 1999, no Programa de Pós-Graduação em História, da PUCRS. Em 1995 publicou ela Edipucrs o livro *Mulher: a Moral e o Imaginário 1889-1930* e foi reeditado pela Ediurcamp em 2018. Atualmente é professora e pesquisadora na URCAMP, onde também coordena o Curso de História. Autora também dos livros de educação patrimonial, *Sarau Noturno* (Chiado, 2016) e *Pequenos Detalhes de Bagé* (Ediurcamp, 2019). Atualmente desenvolve o projeto de pós-doutorado, sob orientação da Profa. Dra. Edla Eggert, no Programa de Pós-graduação em Educação, da PUCRS.

Edla Eggert (PUCRS)

Edla Eggert, pós-Doutorado (2014 - CNPq), no Programa de Estudios de la Mujer da Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco - UAM-X. Ciudad de México, DF. Doutorado em Teologia pela Escola Superior de

Teologia (1998), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992) e Graduação em Pedagogia (UNIPLAC - 1986). Professora na Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação a partir de abril de 2017, professora no PPGEduc e no PPG de Teologia da PUCRS; é co-editora da Revista Biograph desde 2016; Coordenadora do Fórum Sul biênio 2017-2018.

Cristiane Pinto Pereira (Urcamp)

Cristiane Pinto Pereira possui graduação em Comunicação Social - Habilitação Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001), especialização em Comunicação de Conflitos pela Universidade Autônoma de Barcelona (2002) e mestrado em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2005). Atualmente é Assessora de Imprensa no Departamento de Água, Arroios e Esgoto de Bagé, além de professora do curso de jornalismo da Universidade da Região da Campanha (Urcamp).

Higor Neves de Freitas (UNISC)

Higor Neves de Freitas, mestrando em Direito pelo Programa de Pós Graduação em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) com Bolsa Proscap Capes Modalidade I. Pós-Graduando em Novo Direito do Trabalho pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Graduado em Direito pelo Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Inclusão Social e do Grupo de Estudos em Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens do PPGD/UNISC.

Dérique Soares Crestane (CERS)

Dérique Soares Crestane, pós-graduando em Direito Digital pelo Complexo de Ensino Renato Saraiva (CERS), Graduado em Direito pelo Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP), Integrante do Grupo de Pesquisas Intersecções Jurídicas entre o Público e o Privado - Constitucionalização do Direito Privado, vinculado ao PPGD da UNISC, coordenado pelo Prof. Dr. Jorge Renato dos Reis.

Marcus Gabriel Nunes Quintana (UFPEL)

Marcus Gabriel Nunes Quintana, graduado em Direito pela Universidade da Região da Campanha - URCAMP, Graduando em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL.

Marcelo Rodríguez (Urcamp)

Jornalista formado pelo Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp e Mestrando em Relações Interculturais pela Universidade Aberta de Portugal - UAb. É membro do Grupo de Pesquisa e Extensão em Patrimônio Cultural e Ambiental da Urcamp, na linha de Patrimônio, Memória e Audiovisual. Pesquisa, fundamentalmente, a influência que a mídia possui na formação sociocultural de indivíduos e coletivos, trabalhando conceitos de teorias da comunicação, cultural studies, linguística, media literacy, educação e sociologia.

Raiza Roznieski (PUCRS)

Raiza Roznieski é mestranda (bolsista UOL EdTech) em Educação, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Digital - ARGOS (cadastrado no CNPq), especialista em Jornalismo Digital e bacharela em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Coordena a Assessoria de Comunicação (Ascom) da Secretaria de Inovação, Ciência e Tecnologia (Sict) do Governo do Estado do RS, atuando na comunicação da pasta, dos projetos e das suas vinculadas: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs). Sócia fundadora da Protagonismo.Social Educação e Tecnologia Ltda atuando como head de comunicação do projeto Pense Grande Digital da Fundação Telefônica Vivo (FTV), em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

Lucia Giraffa (PUCRS)

Lucia Maria Martins Giraffa é professora titular da Escola Politécnica/Computação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pesquisadora e professora permanente do Programa de Pós-Graduação da Escola de Humanidades/PUCRS desde 2011. Possui graduação em Licenciatura Plena

Em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1979), graduação em Licenciatura Curta Em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1979), Especialização em Análise de Sistemas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1987), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1991), doutorado em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999) e Pós-Doutorado na Universidade do Texas

Vilmar Pina Dias Júnior (URCAMP)

Mestre em Sociologia (UFPEL), Graduado em Direito (URCAMP), Especialista em Docência do Ensino Superior (URCAMP), e professor na Graduação de Direito e Coordenador da Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas, ambas na URCAMP. vilmardias@urcamp.edu.br

Willian de Ávila (PUCRS)

Willian de Ávila é formado em Licenciatura Plena em Informática pelo Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICNEC), mestrando em Educação (bolsista UOL EdTech) na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), certificado em Gestão de Projetos de Desenvolvimento (PMDPro 1) pela APMG International e pesquisador do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Digital - ARGOS (cadastrado no CNPq). Sócio fundador e diretor-executivo da Protagonismo.Social Educação e Tecnologia Ltda atuando como: consultor de estratégias tecnológicas de comunicação no projeto Pense Grande Digital da Fundação Telefônica Vivo (FTV), em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); mediador do percurso formativo do Programa Itaú Social UNICEF em parceria com Cenpec; e membro da turma 2020 do programa Geração Dux Lideranças Inspiradoras da Fundação Gerações.

Texto e Contexto

EDITORA E LIVRARIA

Rua Eduardo Bonjean, 375 - Uvaranas
CEP 84032030 - Ponta Grossa - Paraná
(42) 32269464 | (42) 988694697
textoecontexto.editora@gmail.com