



Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual
Mestrado

**EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA:
IMAGENS ELETRÔNICAS NA ESCOLA**

Audnã Abreu Silva

Goiânia/GO - 2015

Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual
Mestrado

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: IMAGENS ELETRÔNICAS NA ESCOLA

Audnã Abreu Silva

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ARTE E CULTURA VISUAL, linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação, sob orientação da Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães.

Goiânia/GO
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Abreu Silva, Audnã
Educação e tecnologia: imagens eletrônicas na escola [manuscrito] /
Audnã Abreu Silva. - 2014.
102 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães . Dissertação
(Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Artes Visuais (FAV) , Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura
Visual, Goiânia, 2014. Bibliografia.
Anexos. Apêndice. Inclui lista de
figuras.

1. imagens eletrônicas. 2. Escola. 3. Cultura Visual.. I. Maria de Barros
Guimarães , Leda , orient. II. Título.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):		Audnã Abreu Silva	
E-mail:		audnan.s@gmail.com	
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? ☒ Sim ☐ Não			
Vínculo empregatício do autor		Prefeitura de Goiânia	
Agência de fomento:		Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	Sigla: CAPES
País:	Brasil	UF:GO	CNPJ:
Título: Educação e tecnologia: imagens eletrônicas na escola			
Palavras-chave: imagens eletrônicas, escola e cultura visual.			
Título em outra língua: Education and technology: eletronic images at school			
Palavras-chave em outra língua: eletronic images, school, visual culture			
Área de concentração:		Culturas da imagem e processos de mediação ☐	
Data defesa: (dd/mm/aaaa)		08/12/2014	
Programa de Pós-Graduação:		Arte e Cultura Visual	
Orientador (a):		Leda Guimarães	
E-mail:			
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

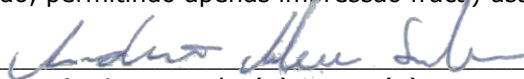
*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.



 Assinatura do (a) autor (a)

Data: 12 /03 /2015

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual - Mestrado

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: IMAGENS ELETRÔNICAS NA ESCOLA

Audnã Abreu Silva

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães
Orientadora e Presidente da banca – UFG

Profa. Dra. Moema Lúcia Martins Rebouças
Profa. Dra. Membro Externo – UFES

Prof. Dr. Raimundo Martins
Membro Interno – UFG

Profa. Dra. Débora Santos
Suplente de Membro Externo – UEG

Profa. Dra. Alice Fátima Martins
Suplente de Membro Interno – UFG

Dedico este trabalho à Sophia, minha amada filha.

Agradeço a todos que contribuíram para a realização deste trabalho. Em especial à minha orientadora, Dra. Leda Guimarães.

Meu muito obrigado de coração.

Resumo

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) criam novos espaços que redefinem limites dos locais de discussão, reflexão e visibilidade. Essas mídias influenciam nos comportamentos e opiniões, criando novos mapeamentos de ideias, fatos e eventos. Esta pesquisa procurou refletir sobre os deslocamentos propiciados pelo uso crescente de imagens digitais em espaço escolar. Utilizou como procedimento metodológico a análise das narrativas de professores e de suas concepções relacionadas às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). Estes professores, oriundos de uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Goiânia/GO, forneceram seus relatos por meio de formulários, ilustrações (imagens), elaboração de planos de aula e discussões coletivas sobre todo o processo. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Benedito Soares de Castro, integrante da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e localizada no Conjunto Caiçara - bairro periférico da Região Leste. É a única escola do bairro e atende crianças em tempo integral, com o sistema de ciclos de aprendizagem - neste caso, ciclos I e II - com alunos entre seis e doze anos de idade. Os caminhos teóricos que fundamentam a pesquisa estão relacionados com as ideias de Deleuze, Guattari, Duncum, Martins, Tourinho, Pinto e outros autores, triangularizando as ideias de rizoma, cultura visual e educação. Os resultados mapeados apontam para usos das imagens eletrônicas na sala de aula como apoio didático, indicando uma demanda por maior conhecimento sobre tecnologia e mostrando insuficiências materiais como dificultadores do uso satisfatório das NTIC ligadas à imagem. Fatores como a organização do tempo escolar, capacitação e a carência de equipamentos foram elencados como barreiras a serem transpostas. Concluímos que os educadores querem utilizar a cibercultura de forma positiva e são movidos por um desejo de sair da posição de desvantagem em que acreditam estar em relação aos alunos e de encurtar o distanciamento existente entre os dois universos. No entanto, também percebem que isso implica descentralizar o professor. E esse deslocamento traz muitos desafios ainda não discutidos com a clareza necessária que a contemporaneidade exige para se pensar a educação do tempo presente.

Palavras-chave: imagens eletrônicas, escola e cultura visual.

Abstract

Information and communication technologies (ICT) create new spaces which redefine the limits of the places of discussion, reflexion and visibility. These media influence the behaviours and opinions, by creating new mappings of ideas, facts and events. This research sought to reflect about displacements propitiated by the growing using of digital images in the scholar environment. It – the research – also used as methodological procedure the analysis of some teachers' narratives and their conceptions related to the New Technologies of Information and Communication (NTIC). These teachers, arising from a public school of basic education in the city of Goiânia/GO, offered their reports by means of formularies, illustrations (cartoons), elaboration of lesson plans and collective discussions concerning all the process. The research was developed at Escola Municipal Benedito Soares de Castro, this school integrates the Rede Municipal de Ensino de Goiânia and it is located on Conjunto Caiçara – suburb of West Region. This is the single school on neighborhood and it attends children full time using the learning cycles, in this case, cycle I and II, the age of students is about six and twelve years old. The theoretical paths which substantiate the research are all related to the ideas of Deleuze, Guattari, Duncum, Martins, Tourinho, Pinto and some other authors, thus triangling the ideas of rhizome, visual culture and education. The results mapped point to usages of the electronic images in the classroom as a didactic support, indicate the existence of a demand for more knowledge about technology and also show scarcity of materials as being the complicators of the satisfactory using of those NTIC which are attached to the image. Some factors, like the organization of the scholar time, the capacitation and the lack of equipment were all listed as being barriers to be transposed. We concluded that the educators want to use the cyberculture in a positive way, and that they are moved for a desire of getting out of the position of disadvantage in which they believe to be in comparison to the students, a desire of abridging the distance that exists between these two universes. However, they also realize that it implicates in decentralizing the teacher, and it is a displacement that brings many challenges still not treated with the necessary lucidity that the contemporaneity requires in order to think the education of the present times.

Keywords: eletronic images, sch..ool, visual culture.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Imagem trazida pela professora M.P	15
Imagem 02 - Imagem trazida pela professora E.F.G	23
Imagem 03 - Imagem trazida pela professora E.F.G.....	30
Imagem 04 - Imagem trazida pela professora J.C.G.....	33
Imagem 05 - Imagem trazida pela professora J.C.G.....	34
Imagem 06 - A garota Phan Thị Kim Phúc – foto de Nick Ut em 08/06/1972	52
Imagem 07 - Imagem trazida pela professora M.P.....	65
Imagem 08 - Registro fotográfico dos professores	67
Imagem 09 - Imagens mostradas na oficina de fotografia.....	68
Imagem 10 - Pagina inicial da proposta da professora J.C.G.....	76
Imagem 11 - Atividade pedagógica – Prof. de Educação Física	77
Imagem 12 - Capa da proposta do Prof. de Educação física....	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Localizações e Trajetórias	1
----------------------------------	---

CAPÍTULO 1. Perturbação - Respingos da Cibercultura na Comunidade Escolar

1.1 Dos quadrinhos humorísticos a Deleuze e Guattari	14
1.2 Primeiro quadrinho humorístico	15
1.3 Conceitos em jogo	18
1.4 Sobre o giz	21
1.5 Segundo quadrinho humorístico	22
1.6 Dos aparatos eletrônicos a um olhar crítico.....	26
1.7 Analfabetismo digital	31
1.8 Sobre as incertezas	33

CAPÍTULO 2. Considerações Metodológicas

2.1 Demandas	36
2.2 Referências	37
2.3 Neutralidade e visibilidade	39
2.4 Abordagens preliminares do campo: tempo, espaço e professores.....	42
2.5 Sobre o registro dos dados	46

CAPÍTULO 3. Experiência dos Professores

3.1 Sobre os professores	48
3.2 Sobre o formulário inicial.....	49
3.3 Sobre usos e modos.....	53

CAPÍTULO 4. Discussão dos Dados

4.1 O programa da oficina – no plano das intenções	59
--	----

4.2 Sobre as discussões – na efetivação da oficina	62
4.3 Sobre as propostas	75
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
 ANEXOS	
ANEXO I – Imagens trazidas pelos professores	113
ANEXO II – Texto da aula 30/08/2013	116
ANEXO III – Trecho do texto de Laura-Trafí, 12/ 06/2013	117
ANEXO IV – Propostas entregues pelos professores	118
APÊNDICE A – Oficina sobre o uso de imagens eletrônicas	129
APÊNDICE B – Texto do encontro 28/05/2013	132
APÊNDICE C – Texto do encontro 22/08/2013	136
APÊNDICE D - Formulários iniciais 22/08/2013	138
APÊNDICE E – Aparelhos da escola	140

*“A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens,
mas em ter novos olhos” (Marcel Proust)*

Introdução - localizações e Trajetórias

Introdução - Localizações e Trajetórias

No ano de 2012, uma reportagem foi apresentada nos meios jornalísticos, principalmente nas emissoras de televisão, sob a repercussão de uma página da rede social da *internet* que denunciava as condições de uma escola pública. A página foi criada por Isadora Faber, uma aluna de 13 anos do Estado de Santa Catarina, e continha fotos, vídeos e relatos sobre o cotidiano da escola: estragos na estrutura física, a qualidade do lanche servido e ações em sala de aula². A publicação da aluna alcançou notoriedade³, gerando polêmica em torno de diversos pontos, dentre eles: 1) a visibilidade da precariedade da estrutura física da instituição de ensino, 2) o direito de registrar imagens da escola por parte da aluna, e 3) a retaliação por parte da escola à iniciativa da aluna⁴.

Os questionamentos gerados em torno do assunto despertam interesse, uma vez que os atritos criados podem ser observados a partir de várias perspectivas. Aqui, o foco são as questões sobre o uso das novas mídias na escola. Dentre elas, destaca-se a seguinte: Quais as novas localizações provocadas pela banalização do registro, distribuição e usos das imagens dentro da educação formal?

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) criam novos espaços que redefinem limites dos locais de discussão, reflexão e visibilidade. Essas mídias influenciam os comportamentos e opiniões, criando novos mapeamentos de ideias, fatos e eventos (MARTINS e SÉRVIO, 2012). A facilidade de se produzir imagens do cotidiano escolar, expô-las para um grande número de pessoas e permitir a troca de impressões sobre elas nas comunidades virtuais são um fenômeno ao qual a sociedade e a escola ainda estão se acomodando.

No caso específico da aluna Isadora, a Escola Básica Maria Tomázia Coelho foi pega de surpresa pela exposição nacional de sua estrutura física e corpo de

² Disponível em: <http://www.facebook.com/DiariodeClasseSC?fref=ts> Acesso em 30/01/2013

³ Matéria exibida no Fantástico, programa da Rede Globo. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=vXgpU4B41ck>

⁴ Matéria publicada no jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/1156469-denuncia-contra-aluna-que-fez-diario-da-escola-deve-ser-arquivada.shtml>.

professores e alunos, sendo necessária uma reunião emergencial para que se discutisse como a instituição abordaria o caso. Vale a pena enfatizar que os olhares dos jornais influenciaram os encaminhamentos de forma surpreendente, não só pela recuperação das instalações físicas da escola pelo setor público, como por atos de intimidação sofrida pela aluna em sua casa. Um parente da aluna foi ferido ao receber pedradas dirigidas ao imóvel, uma professora chegou a abrir um boletim de ocorrência contra Isadora e outro professor foi demitido após denúncia no site.

O interesse da presente pesquisa surge a partir das práticas que vão sendo incorporadas à sociedade que facilitam a produção e a comunicação de bens materiais e simbólicos. Dentre estas práticas, pode-se destacar o modo como os processos analógicos vão sendo substituídos pelos digitais no âmbito profissional e pessoal. Estas transformações afetam nossa relação com o conhecimento ao criar novas instâncias referentes à como e quando se ensina e se aprende e ao que se ensina e se aprende na escola.

A transposição do analógico para o digital facilita o uso da imagem na escola, e este uso, numa visão da cultura visual, deve problematizar o consumo de imagens. Isto é, “confrontar diferentes modo de ver, dizer, pensar e fazer veiculados pelas imagens” (NASCIMENTO, 2011, p.213). Conforme o autor, analisar as interpretações oriundas da interação com as imagens é fomentar a desconfiança das verdades estabelecidas, o que é um fator relevante para uma pedagogia que busque não somente reproduzir costumes, ou se ajustar as práticas sociais vigentes, mas compreendê-las numa perspectiva histórica.

Considerando que a sociedade atual possui como uma de suas características o uso cada vez mais frequente de imagens, “as novas tecnologias têm promovido uma saturação de imagens sem precedentes” (DUNCUM, 2011, p.17-19). Assim, faz-se pertinente refletir sobre o papel das mídias no processo educacional e como o capitalismo cultural eletrônico afeta a maneira como aprendemos e ensinamos em um meio cada vez mais repleto de imagens. Compreendemos, aqui, esse capitalismo cultural eletrônico como a transferência de produção de riquezas para produção, distribuição e consumo de artefatos simbólicos imateriais como sons e imagens digitais (TOURINHO E MARTINS, 2011).

É plausível imaginarmos que a simples adoção destes aparatos sem uma reflexão sobre seus usos possa criar situações constrangedoras, como essa verificada na escola de Santa Catarina. O uso das novas mídias na sociedade para a construção de subjetividades e instauração de novos comportamentos pressiona o meio educacional para o manuseio adequado das tecnologias de comunicação e informação - para que, além das instâncias de prazer, elas possam se constituir em formas positivas para a formação de educandos críticos (DUNCUM, 2011).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “o ensino fundamental deve se comprometer com a educação necessária para a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes” (BRASIL, 1997, p.41). E, também, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB⁵), garantir “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Neste caso, ao considerar que a Escola Básica Maria Tomázia Coelho atende a estes preceitos, podemos concluir que a iniciativa de Isadora foi consequência da observância dos parâmetros do Ministério da Educação, que estabelecem como objetivos do ensino fundamental capacitar o estudante a:

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania, [...] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos, (BRASIL, 1997, p.8).

Esta conclusão fica em risco pelo fato de os pais da educanda, Mel e Christian Faber, serem produtores de vídeo, ou seja, são profissionais que trabalham com a produção de imagens - o que nos traz de volta a pergunta: Onde e quando se aprende atualmente?

Percebe-se que, embora a estudante possua a competência técnica, a distribuição de fotos e vídeos de colegas e professores criou um ambiente hostil no local de ensino. O manuseio e a forma de utilização das imagens dos ‘outros’

⁵ Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Artigo 2º.

provocou atritos também no campo das relações interpessoais. Isso subsidia indícios de uma possível contribuição do ensino formal para a construção de um ambiente onde as trocas e disseminação de imagens e de vídeos se tornem banal. Isso nos conduz a outra questão: Como lidar com os aspectos éticos inerentes ao processo de registro, edição e distribuição de imagens?

Este evento em Santa Catarina se somou a outro mais próximo, ocorrido na escola onde trabalho, o que me despertou a impressão que fatos desta natureza não são isolados e que geram mal estar pelo uso de mídias eletrônicas em sala de aula. A professora E.F.G⁶, tendo dificuldades de fazer as pessoas acreditarem na peraltice de um aluno do segundo ano do primeiro ciclo⁷, que insistia em pular de carteira em carteira sem tocar no chão, teve a ideia de filmar a cena para comprovar que não exagerava em suas descrições. Após a filmagem, ao consultar a escola sobre a possibilidade de mostrar aos responsáveis o registro visual, obteve negativa, por expor a figura da criança de forma pejorativa.

Na mesma época, eu experimentava o uso de câmeras e celulares como ferramenta de criação artística com crianças de nove a doze anos, trabalhando conteúdos sobre a montagem de cenas, técnicas de enquadramento, luz e pós-produção e a manipulação de imagens nas aulas.

Com o desenvolvimento do trabalho, percebi que minhas aulas não contemplavam uma discussão mais ampla sobre as implicações do uso de imagens eletrônicas produzidas por alunos e professores. Isso não quer dizer que a imagem não era utilizada como material didático na prática pedagógica, pois é comum que se passe filmes e slides que, de alguma maneira, já estão prontos, dentro de um circuito formal de distribuição. São filmes e sequências de ilustrações muitas vezes oriundas do próprio Ministério da Educação ou de *kits* vendidos aos professores. O que me instigava era a possibilidade de obter e socializar as mídias produzidas por pessoas sem treinamento formal e, assim, possibilitar aos educandos um novo suporte para suas subjetividades e, ao mesmo tempo, discutir aspectos artísticos e

⁶ Professora do agrupamento de seis anos.

⁷ Ciclo – Alunos em fase de alfabetização nas idades de seis a nove anos, aproximadamente.

técnicos como luz, enquadramento, planos etc. Contudo, esbarrei na dificuldade de obter autorizações para manusear imagens produzidas pelos educandos em suas próprias residências, tendo que modificar a proposta original do trabalho, passando de identidade comunitária para objetos identitários. Este exemplo demonstra minha própria dificuldade em lidar com o registro, a edição e a distribuição de imagens no meio escolar.

Tais eventos trouxeram à tona que, tanto no caso de Isadora, como no caso da professora E.F.G e das minhas próprias aulas, a veiculação de imagens captadas e editadas por professores e/ou alunos tem um potencial de discussão que merece atenção. Algo que se faz fora da escola com certa frequência, assume implicações sobre o processo pedagógico dentro de um espaço de ensino formal.

Estas implicações se relacionam com os discursos dos educadores e impulsionam a investigação sobre quais ideias fomentam as abordagens adotadas no uso de imagens eletrônicas na escola e ajudam a mapear os conceitos que estão em jogo, esclarecendo tendências e contradições. Podemos citar como exemplo, no que se refere à percepção das imagens, as ideias de Nascimento: “As imagens podem ser vistas como uma modalidade de materialização enunciativa, ou seja, uma maneira de os enunciados discursivos poderem se materializar e se exteriorizar” (2011, p.215).

Assim, a questão desta pesquisa é: Quais os deslocamentos que o uso de imagens eletrônicas na escola provoca nos educadores? Ela surge a partir do interesse em melhor compreender o fenômeno de inserção das NTIC no cotidiano escolar. Para isto, aborda as imagens eletrônicas na escola, a cultura visual e a fala do professor. Busca identificar a natureza dessas imagens: aparatos, usos e modos. Utiliza da cultura visual a capacidade de conectar objetos visuais à maneira como eles criam significados, o exame de práticas e representações relacionadas ao ato de olhar e ver (CHARRÉU, 2011, p.120).

Esta pesquisa invoca o discurso do professor como suporte para identificar as concepções que influenciam a aproximação ou resistência aos novos comportamentos surgidos pelas facilidades de uso de imagens a partir de aparatos

digitais que vem sendo incorporados dentro da escola. O trabalho teve como abordagem a discussão com professores sobre o uso de imagens eletrônicas em sala de aula. As interações com o grupo matutino de sete educadores ocorreu através de debates com o coletivo de colaboradores.

Como uma das atividades de reflexão sobre a visão do grupo acerca das tecnologias, foi solicitado a eles que trouxessem imagens que se relacionassem com suas vivências com as NTIC e a sala de aula (ANEXO I). O objetivo foi captar os significados que eles atribuíam às próprias experiências através das suas narrativas. Uma maneira para melhor compreender os valores em jogo:

Um acontecimento ou uma situação vivida pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado. Isso significa que ele se constitui (no sentido de tornar-se algo) no momento mesmo da entrevista. Ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido. (ALBERTI, 2004, p. 12).

A proposta dos professores narrarem suas experiências com as NTIC e a sala de aula foi utilizada como uma abordagem para melhor compreender os valores em jogo, o que pode ser observado nas imagens trazidas pelos professores. Duas imagens tinham como tema professores surpresos com o uso de celulares por estudantes, o que lhes retirava o foco de atenção no quadro negro. Outras duas faziam referência a alunos que dependiam de meios eletrônicos de forma exagerada. Uma das imagens mostra o medo de um professor sendo agredido por um computador (ANEXO I, imagem 7). Apresentamos, ainda, uma imagem que retrata a dificuldade de idosos ao usar o caixa eletrônico de banco (idem, imagem 2).

Dentre estas imagens, que daqui para frente serão denominadas de quadrinhos humorísticos, duas se destacaram nas conversas: a figura sobre o uso de celulares em sala de aula pelos alunos, que tiram foto da escrita do professor, e outra sobre a ideia de ler códigos de barra. Os quadrinhos sugeriam incômodos com os aparatos tecnológicos e abriram espaço para que o grupo expusesse narrativas pessoais acerca do uso de eletroeletrônicos em sala de aula, bem como a

necessidade de aprender a lidar com meios digitais de comunicação e informação respeitando espaços como a sala de aula.

Nas falas dos professores, foi possível perceber que alguns apontamentos colocados precisavam de aprofundamento, conceitos que pareciam contraditórios e práticas que mereciam uma discussão por provocarem controvérsias. Estes entraves funcionaram como elementos deflagradores para situar o presente estudo, pois ajudaram a configurar vários mapeamentos e questionamentos relacionados ao tema.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Benedito Soares de Castro, integrante da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e localizada no Conjunto Caiçara - bairro periférico da Região Leste. Única escola do bairro, atende crianças em tempo integral, com o sistema de ciclos de aprendizagem (neste caso, ciclos I e II), com alunos de idade entre seis e doze anos. O prédio possui cerca de 40 anos e passou por diversas reformas. O grupo de servidores e estudantes o considera improvisado para atender as demandas, uma vez que não dispõe de uma estrutura adequada à permanência dos educandos durante todo o dia.

O local é composto por sete salas de aula, uma biblioteca com cerca de 1200 exemplares e uma quadra de esportes coberta. O prédio é constituído de dois blocos de salas de aula, outro bloco para cozinha, banheiros e sala de professores. Possui aparelhos básicos como fotocopadora, computadores na secretaria, acervo de livros que ocupam três estantes pequenas e rede de internet sem fio.

Duas tendas que foram emprestadas pela comunidade completam a estrutura física que atende os alunos. Até o primeiro semestre de 2013, havia um laboratório de informática que esteve em período de instalação durante dois anos, mas, devido ao furto dos aparelhos, foi desativado após quatro meses de funcionamento, ao final do segundo semestre do mesmo ano. Furto esse que subtraiu da escola o datashow, a filmadora e uma máquina fotográfica, ficando a instituição sem aparatos desta natureza.

Como professor do município, tenho experiência no local e conheço o corpo diretivo e boa parte dos docentes, o que me permitiu uma negociação mais favorável no sentido de ocupar espaços na agenda dos professores. O conhecimento da

dinâmica da organização pedagógica da escola e a prévia noção da distribuição do tempo foram importantes para que a inserção ocorresse de maneira conveniente.

A escolha da escola pautou-se pelo padrão comum a uma escola pública e a facilidade de acesso institucional e geográfico. A estrutura física não se destaca em relação aos equipamentos, arquitetura ou recursos humanos, perfil que a caracteriza dentro de certa normalidade no sistema público de ensino municipal. O grupo de servidores é composto por administrativos, agentes educativos, professores, coordenadores e direção. O público atendido são cerca de 210 educandos em sete turmas, das 7h45 às 16h30. Esta configuração coloca a instituição como uma escola regular em tempo integral do Ensino Básico da Secretaria Municipal de Educação (SME). O corpo docente é composto por dois grupos, correspondentes ao turno matutino e vespertino. Em ambos, está previsto o tempo de quarenta e cinco minutos diários para o planejamento, sendo que, pelo menos uma vez por semana, o horário deve ser utilizado para 'estudo coletivo' como norma do Departamento Pedagógico do município.

A minha opção pelos professores da manhã foi influenciada pela maior aceitação da proposta pelo grupo, provavelmente motivada pela coordenação do período, que viu a pesquisa como uma forma de aprofundar o debate sobre as mídias eletrônicas e refletir de forma pedagógica sobre o tema.

No grupo dos sete professores participantes, 70% tem experiência exclusiva na rede pública, os demais nas redes pública e privada. A média de idade é de 34 anos. Três professores são pedagogos, uma licenciada em Teatro, uma licenciada em Artes Visuais, uma em História e outro em Educação Física. No grupo, 40% possui pós-graduação *lato sensu* na área de Educação. Além destes, os professores contam com seis agentes educativas que auxiliam em atividades de apoio pedagógico dentro e fora da sala de aula. Três possuem formação de nível médio e outras três estão na graduação no curso de Pedagogia.

O corpo discente é composto por alunos oriundos do bairro e, principalmente, de regiões próximas mais carentes. Segundo a diretora, esse fato é decorrente da vizinhança em torno da escola ser constituída, em sua maioria, de pessoas idosas

e/ou aposentadas, uma comunidade essencialmente residencial, de idade mais avançada.

Um fator relevante para filtrar a inserção de alunos em escolas de tempo integral no município é o critério de risco. Crianças desassistidas e com carências sociais possuem preferência na matrícula. Visto que as vagas são inferiores à demanda, são privilegiados os alunos indicados pelo Conselho Tutelar da Infância e Juventude, que necessitem de maior proteção por estarem expostas a riscos de ordens diversas (drogas, violência doméstica, entre outros) no meio social no qual convivem.

No geral, os responsáveis por estes jovens trabalham o dia todo ou têm dificuldades de controlar o comportamento dos educandos. Por exemplo, avós com idade avançada - que precisam também de atenção especial - ou também crianças egressas de outras escolas, com histórico de violência ou falta de estrutura familiar.

As aulas são compostas por disciplinas regulares e atividades oferecidas em colaboração com o Ministério da Educação, composto do Programa Mais Educação. O manual do programa nomeia as atividades de oficina, mas, para evitar confusão com a oficina de uso de imagens da pesquisa, daqui para frente elas serão denominadas de atividades complementares. A política de estado do Programa Mais Educação foi criada em 2010, com vistas a fomentar a educação em tempo integral, e sugere que:

As ações do Programa sejam trabalhadas na perspectiva da formação integral dos sujeitos e que, portanto, estas precisam reconhecer os educandos como produtores de conhecimento, priorizando os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual. (BRASIL, 2013).

Neste modelo misto de educação, o município arca com a contratação dos professores e o Governo Federal arca com os materiais de consumo como bolas, brinquedos pedagógicos, maquiagem, equipamentos de som etc. A verba do

programa federal não pode ser utilizada para melhoria de quaisquer elementos estruturais da escola, sendo seu uso restrito à compra de material e aquisição de equipamentos pré-autorizados dentro do manual do programa (BRASIL, 2011).

As aulas são intercaladas entre disciplinas regulares e atividades complementares de maneira intencional, para diminuir o estresse provocado pela longa permanência das crianças na escola. Este desgaste é agravado pelo espaço (aproximadamente 800 metros quadrados de área), considerado pequeno pelos servidores. Eles reclamam do ruído, visto que apenas cerca de dois terços desse espaço é utilizável. O restante é inadequado ao uso por falta de construções adequadas - possui restos de reformas, entulhos ou está invadido por mato alto.

Por ser uma escola de tempo integral, os educandos permanecem o dia todo no recinto, mas há grupos distintos de professores para cada turno. Os alunos são atendidos em dois ciclos. O ciclo I é composto de quatro turmas e o ciclo II por três turmas. Em cada turno, um coletivo único de professores entra em sala. No ciclo I, trabalha-se com o professor referência, que ministra todas as disciplinas, com exceção do professor de Educação Física, que tem suas aulas intercaladas com as oficinas. No ciclo II, as disciplinas são divididas entre duas pedagogas, uma para cada turno, e também as aulas são alternadas pelas atividades complementares.

No corpo docente do turno matutino, estão a diretora, coordenador de turno (responsável pela gestão do espaço e horário), coordenadora pedagógica (organização escolar e ensino), três professoras de atividades complementares do Programa Mais Educação e seis professores da grade curricular regular. Nas atividades complementares, havia uma professora licenciada em Artes Visuais na pintura, outra licenciada em Teatro, na oficina de mesmo nome, e um déficit de professor em Canto Coral. O único homem do grupo é o professor de Educação Física. A atividade complementar de leitura e a disciplina de Educação Artística são ministradas por pedagogas.

As imagens artísticas, nesta organização escolar, são objetos tanto de uma atividade complementar quanto de uma disciplina, situação similar à área de leitura. Para evitar trabalhos sobrepostos, a orientação é a compreensão das diferenças entre oficina e disciplina. Para a escola, as oficinas se propõem a atividades de

caráter mais lúdico e prático. As atividades devem possibilitar ao educando uma aprendizagem mais prazerosa que os conteúdos disciplinares da grade curricular⁸.

Na visão do Ministério da Educação:

As oficinas do Programa Mais Educação são de natureza bastante diversa das disciplinas curriculares, por isso não as chamamos de aulas, mas de oficinas, atividades. Como vimos, as construções escolares não foram pensadas para acolher atividades assim, digamos, indisciplinadas. (BRASIL, 2010, p.53)

Essa definição foi obtida de um documento considerado versão preliminar e nos parece uma conceituação rasa do que é uma oficina. O fato é preocupante. Apesar do programa ter sido instituído em 2007 (BRASIL, 2011), o seu principal documento - Manual Operacional de Educação Integral BRASIL (2013) – não possui um conceito claro do que é uma atividade complementar. Este documento também afirma que não é necessário que o profissional que a ministre seja graduado.

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. (idem, p. 23)

Na referida escola, a professora da atividade complementar é licenciada em Artes Visuais, o que a faz ter uma abordagem diferenciada da pedagoga que ministra a disciplina de Artes. Para separar os papéis, a orientação é que a oficina seja focada na produção de artefatos. Esta não é uma opção específica da escola. Nas Diretrizes de Organização, documento da secretaria de ensino que traça os parâmetros para o funcionamento das escolas, é limitada a solicitação de professores de áreas para a formação do coletivo. O documento evidencia a preferência por pedagogos para a regência das salas de alunos dos seis aos doze anos (Ciclo I e II).

⁸ Fala da coordenadora pedagógica em 23/05/2013. Anotação do diário de campo.

A instituição optará pelo professor de Área e os Pedagogos que deseja lotar, de acordo com sua Proposta-Política-Pedagógica e somente optará por mais 01 (um) professor de Área após lotação do professor de Educação Física e de Inglês. (GOIÂNIA, 2012, p.66).

Como há carência de professores de Arte na rede, o departamento que aloca professores dá preferência para os Licenciados em Arte ministrarem as disciplinas nas turmas de alunos com idade superior aos doze anos. A coordenadora parece não ter compreendido a disponibilidade de profissionais habilitados para as atividades complementares e a falta deles nas disciplinas.

O professor de Área, prioritariamente, o de Arte, só poderá ser lotado no Ciclo II, após a Secretaria Municipal de Educação suprir as necessidades de lotação no Ciclo III e na organização de 5ª a 8ª série (EAJA). (idem)

As exceções são nas disciplinas de Educação Física e Inglês, que têm justificativas próprias. As atividades físicas, dentro ou fora da escola, são, por lei, ministradas por profissionais da área⁹. A disciplina de Língua Estrangeira não tem esse suporte legal, contudo, as experiências decepcionantes de pedagogos nesta área motivaram a secretaria a considerar importante a lotação de profissionais com habilitação específica.

A mesma situação não ocorre na área de Artes, que teve seu reconhecimento recente como disciplina no meio educacional. Até a década de setenta, as aulas eram ministrada dentro de outras áreas.

Embora a Arte esteja presente no currículo escolar brasileiro desde o século XIX — com outras denominações e, em alguns casos, no interior de outras disciplinas —, é somente durante a ditadura militar (a partir da Lei 5.692/71) que esta vira disciplina escolar obrigatória — com a denominação de Educação Artística. (JUNIOR e OLIVEIRA, 2005, p. 405).

⁹ - Lei Federal 9696/1998 . Art. 1º O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física. Art. 2º Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os seguintes profissionais: I - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido; II - os possuidores de diploma em Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor; III - os que, até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física.

Essa inserção ocorreu devido à influência de educadores norte-americanos durante a reformulação do ensino pela lei citada acima, que orientaram o ensino para preceitos tecnicistas. Em 1973, foi criada a graduação em Educação Artística, que pretendia, no prazo de dois anos, formar professores com habilidades polivalentes nas áreas de artes visuais, música e teatro (BARBOSA, 1989). O novo termo buscou se diferenciar em relação às Belas Artes, compreendidas desde os tempos imperiais como as artes maiores (pintura, desenho, escultura etc). Embora tenha mantido o aspecto tecnicista e dentro das artes visuais, o foco principal era o ensino do desenho geométrico ou a imitação de obras consagradas (PENNA, 1998).

Essa denominação persistiu na LDB 9.394/96 e, apesar de não satisfazer a categoria de arte-educadores, vem sendo adotada pelo aspecto polivalente do termo, que não esclarece qual área de conhecimento o profissional deve dominar (AMATO 2006, apud PENNA 2004).

Na realização dessa pesquisa, o encontros iniciais entre pesquisador e professores ocorreram em sua maioria semanalmente, de maio a novembro de 2013. Ao longo das visitas, os temas abordados contemplaram a mídia eletrônica em contexto escolar, fundamentos de fotografia e a mídia eletrônica como mediadora do conhecimento. A estrutura das interações com o grupo de professores foi dividida em três momentos: 1) apresentar texto/vídeo/exercício, 2) debate aberto e 3) organizar as sugestões do grupo para o próximo encontro.

Capítulo 1

Perturbação

Respingos da *Cibercultura* na Comunidade Escolar

CAPÍTULO 1

Perturbação - Respingos da Cibercultura na Comunidade Escolar

1.1 Dos quadrinhos humorísticos a Deleuze e Guattari

Como sugere VEIGA-NETO (2012), recuperamos parte do percurso articulado pela relação educação e inovações técnico-científicas, para, a partir deste cenário, rascunhar questões que estão em jogo nas interações entre educação e imagens eletrônicas. Para este estudo, utilizamos símbolos de recursos que, nos dias de hoje, se estranham na sala de aula: o giz e o celular, representações e maneiras distintas de aprender que parecem estar em atrito. Estes objetos surgiram a partir de imagens trazidas pelo grupo de professores em um dos encontros (ANEXO, imagem 1). Estas representações dialogam com as concepções presentes no texto *Mil Platôs* de Deleuze e Guattari (1995). A primeira, sobre a ideia de linearidade e pensamento centrado. A segunda, considerando a multiplicidade que se relaciona com a forma de pensar rizomática.

Não se restringindo ao porão, ou à constatação de certas dificuldades, as leituras criadas durante este percurso se aproximam das ideias de Deleuze e Guattari sobre o rizoma enquanto forma alternativa de abordar o conhecimento: uma reflexão a partir da sala de aula sobre os papéis atribuídos ao professor e ao educando. É justamente por uma representação deste espaço, a sala de aula, que se inicia a discussão através de uma imagem cômica que ilustra o encontro entre duas concepções de registro do conhecimento.

1.2 Primeira imagem humorística

Conversando sobre o uso das novas mídias eletrônicas dentro da sala de aula, os docentes me mostraram um *cartoon* sobre a função do celular. Na ilustração, o cansado professor concluía o preenchimento do quadro negro (Imagem

1), inclusive com dores pela postura desconfortável, enquanto os alunos conversavam distraidamente sem anotarem a escrita nos cadernos. Quando interrogados sobre a falta de registro da tarefa da lousa, eles responderam com o gesto de sacar o celular e fotografar o extenso texto. Em seguida o professor se lança debaixo da mesa.



Imagem 1 - trazida pela professora M.P

A professora M.P¹⁰ trouxe a imagem e comentou que a achou ótima, demonstrando naturalidade. Ela utiliza as redes sociais com frequência no seu cotidiano, bem como já desenvolveu atividades com alunos utilizando câmeras e celulares. De forma tranquila, criticou os docentes que enchem o quadro de textos durante as aulas e o fato de que os alunos quase não veem a cara do professor.

Outra professora, K.A.A, contou que, no ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos), frequentado por estudantes fora da idade escolar convencional, os alunos valorizam as aulas em que professor escreve muito texto no quadro, como se o quadro legitimasse o conhecimento. Por outro lado, as aulas em que os professores utilizam vídeo, data show e outros meios eram consideradas pelos alunos como maneiras do professor fugir da tarefa de lecionar. Este comportamento ocorria principalmente na alfabetização de adultos, como coloca a professora J.G.S na narrativa abaixo.

¹⁰ - Os nomes dos professores foram grafados pelas suas iniciais.

J.G.S, que trabalha com alfabetização de crianças de 8 anos, alegou que a principal alternativa ao uso do quadro era a fotocopadora, mas que a cota era insuficiente para atender os alunos, ficando o professor encarregado, muitas vezes, de tirar do próprio bolso para reproduzir material para os alunos, já que o livro didático não é consumível (Diário de Campo registrado em 06.06.2012).

Após ouvir a narrativa da professora J.G.S, a professora de pintura sugeriu em tom de brincadeira que ela enviasse as atividades por mensagem de celular para os alunos. A situação da imagem gerou identificações quando vários professores relataram já terem vivenciado tal cena observando a aula de outros colegas. Nenhum relatou que as aulas que eles ministravam fossem daquela maneira.

Após um riso inicial, o grupo de professores apresentou uma reflexão sobre o *cartoon*, ressaltando dois movimentos em relação ao conteúdo ministrado: 1) o esforço físico empregado pelo professor, sendo desprestigiado pela ação simplificada da turma, 2) com apenas um clique de dedo, os alunos copiaram o que foi produzido por vários movimentos do corpo fatigado do docente.

Embora a narrativa tenha intenções humorísticas, ela serve para pensarmos sobre o uso destas tecnologias digitais dentro e fora do espaço escolar. A ilustração suscita questionamentos, tais como: Qual a importância de memorizar e reproduzir conteúdos se as novas mídias o fazem de maneira mais eficiente? Como se apropriar destas mídias em benefício do ensino? Considerando, ainda, a existência de desigualdades sociais, é a escola responsável por incluir digitalmente os alunos?

Para o modelo tradicional de transmissão de conhecimento, é utilizado o giz, uma escrita linear que emana conhecimento sobre um quadro vazio. Para o educando, que clica a imagem, o celular é atribuído como símbolo, como objeto que tem na conectividade sua principal característica.

Num plano metafórico, o giz se comporta como elemento vertical que, pela sua ação, espalharia conhecimento ao seu redor, como uma árvore que se espalha pela bifurcação e é responsável, entre outras coisas, por representar o esquema

organizacional da ciência. “É curioso como a árvore dominou a realidade ocidental e todo o pensamento ocidental, da botânica à biologia, a anatomia, mas também a gnosiologia, a teologia, a ontologia, toda a filosofia” (AMATO 2006, apud PENNA 2004). Uma estrutura que, conforme a escrita do professor no quadrinho, estrutura-se com início, meio e fim, caracterizado por um centro de onde parte a sua influência.

Já o celular é visto como um nó numa rede, um ponto que cria conexões com seus pares ao redor, sem uma hierarquia preestabelecida. Um sistema rizomático horizontal desprovido de centro, como a grama. A estes sistemas centrados, baseados na árvore, os autores opõem sistemas a-centrados, rizomas, redes de autômatos finitos, nos quais a comunicação se faz de um vizinho a um vizinho qualquer (idem).

Estas associações que, por um lado, ligam o ensino tradicional, o giz e a árvore e, por outro, relacionam o aprender com o grupo, o celular e o rizoma, são uma tentativa de expor duas formas de lidar com o conhecimento presentes no quadrinho. Formas essas que se caracterizam pela maneira como lidam com uma cientificidade mais dura, o prazer e a formação das ideias. “Não reconhecemos nem cientificidade nem ideologia, somente agenciamentos. O que existe são os agenciamentos maquínicos de desejo assim como os agenciamentos coletivos de enunciação” (idem, p.16). Os autores concebem o termo agenciamento como as conexões entre as multiplicidades, sem a necessidade de uma ordem única para construir sentidos.

Não se tem mais uma tripartição entre um campo de realidade, o mundo, um campo de representação, o livro, e um campo de subjetividade, o autor. Mas um agenciamento põe em conexão certas multiplicidades tomadas em cada uma destas ordens, de tal maneira que um livro não tem sua continuação no livro. (idem)

Os autores reconhecem que, apesar de possível, há dificuldades de se construir sentidos a partir de um ponto qualquer. “Não é fácil perceber as coisas pelo meio, e não de cima para baixo, da esquerda para a direita ou inversamente: tentem e verão que tudo muda” (idem).

Para criarmos um ambiente adequado para esta discussão, é apropriado nos retermos sobre a ideia de tecnologia adotada, a sua relação com a educação e explicitar a função da tecnologia dentro e fora da escola. No ambiente específico da pesquisa, também é apropriado explorar se os professores do grupo vivenciam situações análogas àquelas do quadrinho e suas representações para tais acontecimentos.

1.3 Conceitos em jogo

O próprio termo tecnologia é recente e começou a ser empregado após a Segunda Guerra Mundial, com a ascensão do pensamento científico sobre as tradições técnicas do período medieval (SANTOS, 2005). Tecnologia advém de “técnica”, mas contém o diferencial de especificidade de uma das grandes narrativas do século XX, que foi a promessa que a ciência traria bem estar global pelos seus avanços. Assim, do artesão teria a técnica, mas a tecnologia somente teriam os cientistas modernos.

O conhecimento técnico vinha, desde a antiguidade clássica grega, associado mais à experiência do que à reflexão sistematizada. Ele se opunha à teoria, ou seja, *thereo*, que surgia a partir da ‘visão do espírito’, um pensamento refinado pertencente à contemplação e isento da experimentação. Já a técnica, ou *techné*, estava associada ao conhecimento profissional para as atividades práticas de tornar algo concreto. Não seria necessariamente o trabalho manual, como empurrar o engenho, mas o conhecimento que possibilitava construir algo, como arquitetar e montar um engenho (PINTO, 2004).

O termo tecnologia se estabeleceu principalmente pela sua associação à terceira revolução industrial. O termo terceira revolução foi primeiramente utilizado em 1952, no romance ficcional *Player Piano*, de Kurt Vonnegut¹¹, sobre a

¹¹ Kurt Vonnegut (1922-2007): autor americano de ascendência germânica que produziu romances, ensaios, peças teatrais. Destacam-se *Player Piano* de 1952 (sem tradução para o português), *Café da manhã dos campeões* 1973 e *Um homem sem País* (1997). Disponível em: <http://www.biography.com/people/kurt-vonnegut-9520329#further-success> – Acessado em: 06/01/2015.

obsolescência dos seres humanos numa futura sociedade manipulada por computadores. A partir de então, o termo migrou para os jargões da economia e outras áreas que precisavam caracterizar as mudanças organizacionais de empresas provocadas pela substituição de pessoas por processos eletroeletrônicos.

No romance, o conceito é explicado a partir do desuso das habilidades humanas. A primeira revolução industrial foi impulsionada pelo uso de máquinas a vapor e tornou obsoleto o trabalho braçal, o que resultou em desemprego. A segunda foi impulsionada pela eletricidade e desvalorizou o trabalho mental de rotina, o que também trouxe prejuízos pelo excesso de mão de obra. A terceira revolução é movimentada pela informação e ameaça do trabalho mental autêntico. No romance de Vonnegut (1952), os prejuízos são minimizados pela criação de empregos fictícios, com a única finalidade de dar ocupação aos trabalhadores sem utilidade real, a grande maioria no livro (KUMAR, 2006).

A palavra tecnologia passou a representar o que há de mais recente em pesquisas científicas e o termo técnica foi rebaixado a uma categoria menor, marcada pela tradição e, inclusive, às vezes, tido como sinônimo de atividade manual obsoleta. Essa transposição dificulta relativizarmos os impactos das novas mídias com as invenções anteriores à Segunda Guerra Mundial e compararmos estes diferentes momentos.

Técnica e tecnologia guardam estreita relação entre si. Adotarei como conceito a definição de tecnologia como a aplicação da teoria, pensamento reflexivo, e técnica como pensamento empírico, potencializando o aperfeiçoamento dos processos (PINTO, 2004). Faço uma ressalva de que não me refiro à ideia de teoria da Antiguidade Grega, contexto no qual a teoria é a “experiência do eterno”, excluindo quaisquer atribuições às atividades ligadas a subsistência (ARENDT, 2010), mas, às concepções mais científicas da segunda metade do século XX.

Este contraste definido pelo modernismo pode ter facilitado a falsa ideia de que vivemos um tempo de mudanças técnicas ou tecnológicas jamais vista pela humanidade. Sobre épocas com grandes transformações, Manovich sugere que os

anos vinte do século passado foram mais surpreendentes que os dias atuais. Se considerarmos as mudanças formais da cultura:

The paradox remains: with few notable exceptions like Frank Gerry's Guggenheim Museum (Frank Gehry), the shift to computer tools in architecture, design, photography, filmmaking did not lead to the invention of radical new forms, at least not on any scale which can be compared to the formal revolutions of the 1920s.¹² (1999, p.3).

Nesta pesquisa, técnica e tecnologia são considerados termos próximos na relação com o ensino, mesmo que o uso do termo tecnologia seja mais apropriado após o início da terceira revolução industrial, na década de 50. Retomando a questão da pesquisa: Quais os deslocamentos que o uso de imagens eletrônicas na escola provoca nos educadores? Interessa-me compreender como ocorre a substituição de processos analógicos por digitais e como essa transposição pode influenciar o processo educativo, sobretudo na sala de aula, onde os aparatos de registro e distribuição de imagens eletrônicas criam novos comportamentos em educandos e professores.

Pensar sobre o potencial desse circuito de imagens na escola, agora mediada por suportes digitais que ganham maior abrangência e velocidade, é assumir que a cibercultura respinga dentro dos muros da escola e instaura novas demandas de aprendizagem.

O termo cibercultura se refere à maneira como as pessoas se relacionam socialmente no *cyberspace*, espaço virtual desterritorizado, ou seja, em tempo e espaço determinados, mas não particulares. Esses são termos do filósofo Pierre Lévy, lançados na década de noventa do século passado, que nos ajudam com as representações da relação entre as NTIC e a sociedade.

Nas concepções do autor, o *cyberspace*, a estrutura que suporta a virtualização do real, possui características competitivas similares a um sistema

¹² - O paradoxo permanece: com poucas exceções como o Museu Frank Gerry's Guggenheim (Frank Gehry), a mudança para as ferramentas computacionais na arquitetura, design, fotografia e filmagens não conduziram à invenção radical de novas formas, pelo menos, não na escala da revolução formal dos anos 20 (Livre tradução).

ecológico, no qual a sobrevivência sustenta-se pela evolução constante, que busca um número cada vez maior de adeptos ou usuários. A falta de competitividade de uma marca, empresa ou conceito significa a eliminação dessa ideia ou produto nas redes digitais. Esta virtualização do real é o desprendimento de um aqui e agora concretos.

O que muda em relação ao conhecimento é que, aqui, o programa da cibercultura entra como universal sem totalidade. Universal pela amplitude de conectividade da rede: computadores, dispositivos móveis etc. E sem totalidade por contemplar grande diversidade, algumas, inclusive, antagônicas, de indivíduos e formas de saber coabitando o *cyberspace*. Normalmente, essa convivência se dá pelo compartilhamento de informação, o que potencializa a inteligência e imaginação, portanto, altera as condições epistemológicas e gera novas demandas para a educação (LÉVY, 2001). São estas alterações que, na sociedade mediada pelas redes de comunicação desprovidas de um centro, começam a entrar em conflito com o método tradicional de produção de conteúdos e conhecimento. Nossa relação com as imagens e o saber muda de forma acelerada, mediada pelo *cyberspace*, tornando-se necessário pensar sobre essas condições.

Sobre este desafio da educação frente ao aumento considerável da imagem e da virtualidade, Aldo Filho salienta que cabe a educação “refletir sobre as consequências, possibilidades, benefícios, e riscos intrínsecos a essa tal ‘era das imagens’” (2012, p. 153). Essas mudanças interessam à educação para a cultura visual porque as culturas das imagens apresentam novos desafios de inclusão responsável, no sentido de contribuir para uma compreensão crítica das imagens que nos rodeiam (MARTINS e SÉRVIO, 2012).

1.4 Sobre o giz

Essa compreensão não dicotomiza palavras e imagens, mas lida com a contradição, com o fato de vivermos um quarto momento iconoclasta que associa a imagem à ilusão, alienação e, ao mesmo tempo, reconhece que “as imagens servem para pensarmos e construirmos conhecimento histórico, cultural e científico” (idem,

p.262-265). Essa complexidade justifica as preocupações com o uso da imagem em ambientes de educação.

Retornando a metáfora do giz, as pessoas não pensam exclusivamente através de palavras silábicas e em tempo linear. O pensamento não é como uma árvore (DELEUZE E GUATTARI, 1995). Ele tem verbos, mas, também, cores, sons e até o fluxo de ideias na nossa mente se comporta de maneira não linear, pulando de pensamento em pensamento (BUSH, 2004). Diferentemente dos livros, que são indexados por capítulos, número de páginas etc, o hipertexto possibilita criar atalhos e relações em diversas camadas e sentidos. Essa é a estrutura das principais redes sociais, que mesclam texto, imagem e vídeos.

Essa configuração permite a seus usuários maior liberdade para compartilhar suas impressões para além das sintaxes habituais. A flexibilidade encontrada na cibercultura aceita formas diversas, como sons, imagens, vídeos, textos e, algumas vezes, todas juntas ou expostas de maneira estratégica para expor os conteúdos, criando um ambiente sedutor, capaz de prender a atenção dos usuários por horas. Desse modo, geram uma concorrência desproporcional aos atrativos de um quadro negro e a fala dos professores, deixando, em alguns casos, os docentes tão desgastados como o personagem dos quadrinhos.

Um olhar reflexivo sobre como professores e alunos se comportam em relação aos eletroeletrônicos pode ajudar a subsidiar a discussão sobre o giz e o celular. Esta observação, neste estudo, considera a linearidade e multiplicidade como um das características que diferenciam a aprendizagem nos suportes digitais.

1.5 Segundo quadrinho humorístico

A terceira revolução industrial se desenvolve na lógica capitalista na qual estamos inseridos. Estas mudanças se orientam apoiadas na redução de custos através da automação dos processos que potencializam as interações com eletroeletrônicos. Em suma, a ideia é minimizar a mão de obra humana em prol do uso intenso de máquinas. Como diversos serviços migraram para o ambiente virtual,

algumas pessoas foram reposicionadas compulsoriamente para a categoria de analfabetos digitais. Muitas atividades obrigatórias são acessíveis atualmente exclusivamente através de formulários eletrônicos, como, por exemplo, a cobrança de impostos, inscrição em concursos e o uso de caixas eletrônicos (Imagem 2). Essas práticas pressionam para uma possível superação do analfabetismo digital como forma de obter autonomia para as atividades civis básicas, entretenimento e relacionamento social, como mostra a imagem trazida pela professora do agrupamento de alunos de oito anos.



Imagem 2 - trazida pela professora E.F.G

O termo analfabeto digital é discutido por Oliveira e Azevedo ao se referir àquela parcela da população que possui dificuldades de lidar com equipamentos eletrônicos. “O ANALFABETISMO DIGITAL se estabelece pela incompetência, incapacidade, de dominar uma linguagem como a das NTIC” (2007, p. 106). Os

autores fazem um paralelo com a mudança que ocorreu na educação ao passar da alfabetização para letramento. Eles enfatizam que o ato de aprender a ler e a escrever pode capacitar para além do uso instrumental e chegar ao uso social, o que diferenciaria alfabetizar de letrar. O uso instrumental se restringe a soluções imediatas, sem alcançar uma reflexão, como ler um manual ou pegar o ônibus. Já o uso social se expande para utilizar a escrita e a leitura como formas de ampliar a consciência das localizações sócio-históricas, potencializando a capacidade crítica.

Nesta linha de pensamento, os autores caracterizam o analfabeto digital como indivíduo que pode até ser letrado, ter adquirido a cultura da leitura, mas que permanece excluído de uma parte da cultura que subsiste no mundo virtual. “Muitas vezes é pessoa culta, letrada, nem por isso deixando de ‘temer’ o uso de uma tecnologia, de ‘temer’ a representação de uma linguagem, afastando-se do domínio dos equipamentos cibernéticos” (OLIVEIRA AZEVEDO, 2007, p. 106).

Mensagens, *e-mails* e *links* trocados em forma de comunicação atendem a outra lógica de escrita textual, que extrapola a linearidade do sistema de ensino, que visa uma estrita “uniformidade de ações e resultados” (SANTOS, 2013, p.12). Embora não seja unânime a ideia de um novo gênero textual, conforme Marcusch (2004), pode-se afirmar que a interação e a simultaneidade temporal conferem um caráter inovador à fala e à escrita na *web*, aproximando-as. Essas tecnologias facilitam a integração de materiais não verbais, imagens e sons em sua escrita, viabilizando novos modos de enunciação.

A escrita teve seu uso ampliado pela intensificação do tráfego de e-mails, redes sociais e mensagens de celular, situação que criou outra camada de interação social, o grupo dos alfabetizados digitais. Estas pessoas já não se comunicam de maneira unidirecional, como os textos tradicionais escritos e as transmissões analógicas, mas através das trilhas e *links* previstas por Bush no século passado (BUSH, 2004).

Este ambiente acessado pelo celular, por *notebook* ou por videoconferência cria a sensação de pertencimento a um coletivo pela observação dos outros, dando um caráter imediato à comunicação. Estar ‘conectado’ à rede significa fazer parte de

uma comunidade privilegiada em relação àqueles que estão ‘desconectados’ ou àqueles que nunca se conectaram. Ser visível na cibercultura é assumir uma posição pública, mas, por outro lado, não estar *linkado* pode ser visto como um comportamento antissocial. Essas dimensões interferem, inclusive, na nossa representação do real. “A presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDT, 2010, p.61).

Uma considerável dimensão do espaço público passou do presencial para o virtual e, atualmente, é capaz de mobilizar multidões, como os protestos por melhorias sociais que ocorreram em diversas capitais no primeiro semestre de 2013 no Brasil. As discussões que deram ignição ao Movimento Passe Livre São Paulo (MPLSP) evoluíram principalmente a partir das redes sociais e foram protagonizadas por jovens habituados a construir sentidos por meio das novas mídias virtuais (MPLSP, 2013, seção 3). Pessoas que já usavam esses espaços para se orientar quanto às notícias e trocar ideias sobre diversos assuntos.

A mobilização foi retroalimentada pela visibilidade dos meios de comunicação e pelas discussões nas redes sociais, que se desdobravam paralelamente nas ruas e nos espaços virtuais. Essa facilidade de ação e discurso simultâneos revelou o potencial destes meios para situar as manifestações políticas de forma descentralizada e rizomática. O ineditismo não se deu no modo, mas na velocidade em tempo real, condição que permitiu aos manifestantes uma percepção da opinião pública sem a mediação da imprensa.

Isso nos leva a tentar compreender a importância do virtual como novo espaço que não substituí, mas se sobrepõe aos canais tradicionais de comunicação como rádio, televisão e jornais impressos. A construção da opinião pública é reorganizada por meio dessas mídias e pode, inclusive, influenciar quem está fora destas redes sociais digitais. Em relação a esse receptor, Costa e Junior afirmam que “o uso das tecnologias da informação reconfiguram as práticas comunicacionais clássicas, [...] por vezes atingindo pessoas desconectadas desse meio digital social.” (2014, p.2).

O termo virtual revisita o termo latino *virtus* enquanto eficácia, potencialidade e, principalmente, excelência. Não é uma realidade de segunda categoria. A cibercultura oferece um “novo paradigma para a percepção humana, configurando-se como uma nova expansão da nossa consciência corporal-espacial, cujo alicerce tem uma estrutura base apoiada na dinâmica e amorfa da rede” (BOCCARA, 2005, p.111). O *virtus* potencializa alguns aspectos da sociedade e, pelo gênero propagandístico dos textos que é oferecido aos internautas, fica evidente que ele torna mais eficaz também o consumo. Dos anúncios que recebemos nos celulares em forma de mensagens de texto até as páginas que surgem momentaneamente, sem que as solicitemos nos *browsers*, há uma economia inversa, onde o consumidor é o elemento disputado frente a uma infinidade de ofertas.

O ponto relevante dessa discussão é que, à medida que comportamentos são inseridos, outros caem na obsolescência e até extinção. A comodidade dos caixas eletrônicos possibilitou aos clientes outra opção além da obrigatoriedade de pagar suas contas através do atendimento pessoal na boca do caixa. A automação bancária criou a necessidade de interagirmos com estas máquinas, sob pena de termos nossa ação social cerceada. “Para o bem e/ou para o mal, o capitalismo cria novas formas de vida de modo incessante e deixa outras formas mais antigas arruinadas em seu rastro” (DUNCUM, 2011, p.27).

Entre as vidas afetadas, estão as das pessoas que têm dificuldades de decodificar esse mundo digital. Na fotografia analógica, o meio em que os fotógrafos profissionais da década de 90 operavam, tudo mudou repentinamente e o conhecimento e valores que tinham não foi mais suficientes para garantir o mínimo de autonomia. Boa parcela dos serviços públicos e privados foi transportada para plataformas eletrônicas, e quem não sabe decodificar este ambiente digital sente-se como um tipo de analfabeto.

O comentário da professora feito após a apresentação da imagem do celular foi: “O excluído digitalmente é como um deficiente físico. Ele tem que ficar pedindo que os outros façam isso ou aquilo, como se lhe faltasse um membro”. (professora S.A.A, transcrição de gravação de 26/08/2013). Essa sensação de amputação pode criar cenas de constrangimento por falta de autonomia ou por fazer a pessoa

parecer anacrônica no atual contexto. Na primeira imagem (Imagem 1), o ultimo quadrinho mostra o professor debaixo da mesa, como se procurasse algum tipo de proteção diante da ameaça.

O giz e o celular representam o choque entre duas concepções de ensino e conhecimento, da árvore e da grama, que, até então, estavam a uma distância segura. A ideia da árvore como forma de conhecimento remonta às reflexões científicas, nas quais do simples chega-se ao complexo pelo desdobramento do conhecimento. “A maior parte dos métodos modernos para fazer proliferar séries ou para fazer crescer uma multiplicidade valem perfeitamente numa direção, por exemplo, linear [...]” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.4). O paradigma da árvore, “que dominou a realidade ocidental” (idem, p.3) e erigiu o método científico linear como padrão para todas as atividades civilizadas, é confrontado pelo padrão rizomático das redes, que poderia melhor ser ilustrado pela grama, que se espalha lateralmente. Este padrão horizontal de conhecimento em trilhas, pré-concebido por Bush, pode ser o componente de comunicação que caracteriza nosso momento cultural, pois “nenhuma transformação cultural ocorre sem uma tecnologia correspondente” (DRUCKREY, 2005, p. 388).

Deleuze e Guattari alertam para a ineficiência do método científico moderno para lidar com os desafios da atualidade. Considerando as práticas tradicionais como centralizadoras, eles afirmam que “o mundo perdeu seu pivô” (1995, p.4), referindo-se às ambivalências que estamos submetidos neste mundo caótico. Essa linearidade centralizadora pode ser substituída por uma relação bipolar entre professor e aluno do ensino tradicional, como alternativa para uma construção de conhecimento menos dicotômica, envolvendo mais atores neste processo, estabelecendo mais conexões, sobretudo entre aluno e aluno.

A concepção de educação forjada pelo método da árvore (raiz, tronco e galhos), que, conforme os autores, organiza o mundo moderno, reflete o cientificismo que a inspira. Novas tecnologias e formas de trabalhar “apontam para uma linguagem da multiplicidade e para a crise de conceitos tão caros ao paradigma científico - como as noções de sujeito, identidade, razão e evolução/progresso”

(BARROS, 2000, p. 34). Este cenário sugere reposicionamentos em relação ao ensino, no sentido de nos questionarmos sobre a dinâmica dos conteúdos.

No ensino tradicional, no “lugar da busca, da invenção, persegue-se a certeza, a validação do saber, reificando-se conhecimentos e produzindo especialismos¹³.” (idem, p. 38). Mas as práticas das comunidades virtuais, com uma metáfora mais próxima da grama que da árvore, podem migrar para o interior da escola e inspirar formas de produção de conhecimento menos focadas em conteúdos estáticos e mais em atividades de criação de subjetividades. “Os sujeitos passam a investir em situações de grupo, saindo do contato um a um (que marca as práticas escolares) e partindo para uma rede de diálogos, como um rizoma” (idem, p. 37). Essa reflexão suscita algumas considerações sobre como e quem ensina na atualidade. Quantos dos nossos alunos fizeram cursos sistematizados para aprender a lidar com as novas mídias? Qual a função do professor numa economia de informação que se dá pelo excesso, e não pela falta de conhecimentos? Estas são algumas questões que balizam os novos comportamentos de professores e alunos em sala de aula na presença das NTIC.

A mediação que possibilita usar as informações disponíveis na rede de forma crítica pode ser uma tentativa válida no caso do professor (PINTO, 2004), mas como oferecer essa mediação dentro da estrutura ‘árvore’ em que estamos inseridos?

Linearidade e causalidade são políticas educacionais que funcionam como determinantes expressas nos Parâmetros Curriculares, gerando diferenças que nos levam a tensão entre modelos lineares e associativos. Um modelo linear seria como a escrita do professor na lousa, aqui representado pela ideia do giz. Uma maneira de ensinar fechada, com início, meio e fim. Os desvios são considerados como erros e dão espaço pra uma forma unidirecional, cujo o conteúdo é o ‘objetivo’. O modelo associativo, apoiado na metáfora da grama e celular, requer do educador um papel menos centralizador.

¹³ Conforme Barros: “Estamos chamando de especialismos a uma supervalorização de determinados saberes em detrimento de outros; referem-se, portanto, ao uso de uma determinada especialidade como forma de desqualificação do saber do outro e concentração do poder do saber nas mãos de alguns, dos autodenominados especialistas.” (BARROS, 2000, p. 41)

Uma proposta de trabalho educativa que contemple diferentes caminhos e possibilite desvios, preferências, recursos e resultados que não são iguais para todos (MARTINS e TOURINHO, 2011), é feita de ações que reconhecem a pluralidade e diversidade em oposição a métodos de ensino que objetivam padronizações, que empobrecem repertórios. Essa proposta se adequa à educação para a cultura visual pela sua estrutura rizomática, pois, “carece de um núcleo e pode expandir-se infinitamente [...] assemelha-se mais a grama que a árvore” (DUNCUM, 2011), fazendo o autor uma referência direta a Deleuze e Guattari.

1.6 Dos aparatos eletrônicos a um olhar crítico

Ainda sobre o ensino, o uso de equipamentos eletroeletrônicos não assegura a autonomia de ação na sociedade, não habilitando o educando ao exercício da cidadania democrática. “Maravilhas tecnológicas nos fascinam, mas é preciso que haja a necessidade de assumi-las e de usá-las com sabedoria” (DUNCUM, 2011). Esta sabedoria está relacionada com uma pedagogia dialógica, segundo o autor, uma pedagogia que possibilite um equilíbrio entre prazer e crítica (idem).

Tourinho explica que a dimensão crítica, num sentido amplo é um “espaço de reflexão sobre temas diversos, com o objetivo de desenvolver mecanismos que fomentem a discussão, exercício e intercâmbio de ideias num espaço de livre trânsito e acesso” (MARTINS e TOURINHO, 2011, p.59). E seu desdobramento como pedagogia crítica, essa dimensão “articula aprendizados sobre o processo de apropriação de conhecimento [...] com o objetivo de emancipar os indivíduos da dominação que constrói e mantém as sociedades em inaceitáveis extremos de desigualdade” (idem).

O uso de imagens dentro da escola exige competências que habilitem o educador a manusear estes aparatos de forma também crítica, buscando uma relação. Com um menor desnível entre professor e aluno, o objetivo é que “uma pedagogia dialógica que amálgama diversão e crítica não consista em fornecer respostas definitivas, mas sim em levantar questionamentos, revelar dilemas e dar continuidade a uma conversa” (DUNCUM, 2011, p.26).

A ideia de diálogo parece entrar em risco, tanto no primeiro quadrinho quanto no terceiro, que apresento a seguir (Imagem 3). As imagens revelam uma distância entre educando e educador, ou seja, ficam evidentes as metáforas do giz e do celular.

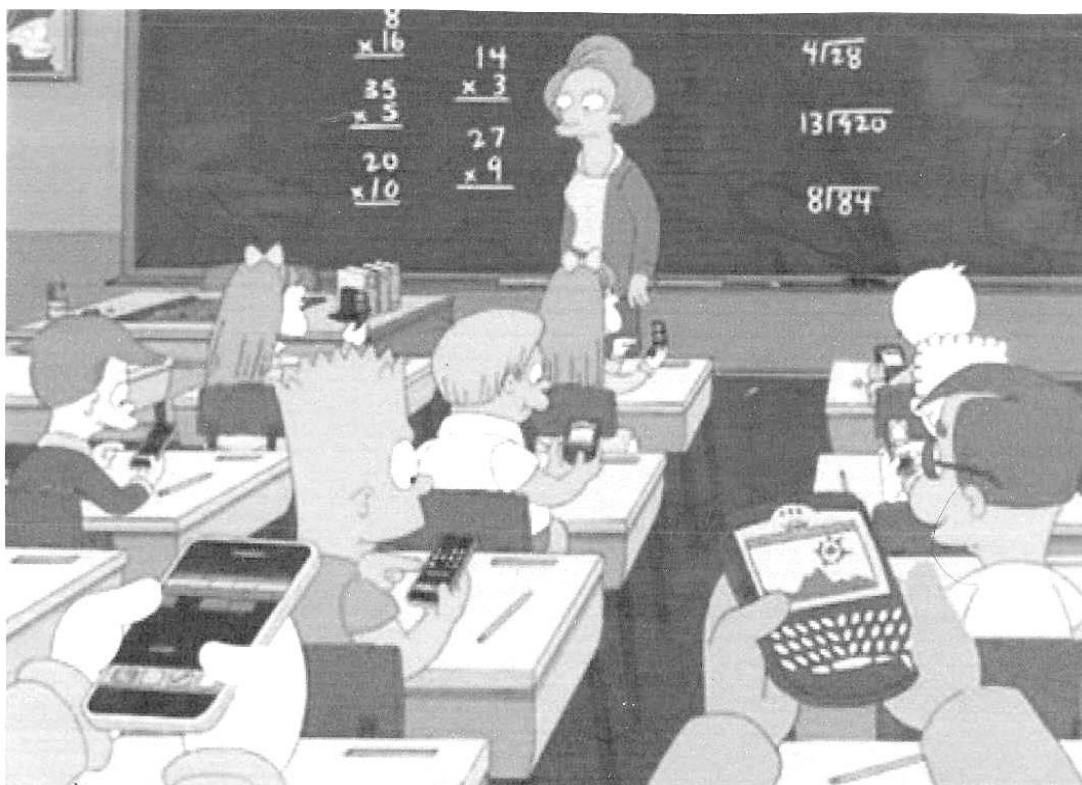


Imagem 3 – figura trazida pela professora do agrupamento de sete anos, E.F.G.

No cotidiano escolar, situações similares são observadas como desvios de disciplina, provocando um distanciamento ainda maior entre o currículo oficial e o oculto. O que se observa é o uso marginalizado dos aparatos eletrônicos, com a proibição cada vez mais difícil de se sustentar pelo uso cada vez mais intenso e banal de tais aparatos.

Essas competências que habilitem o educador a manuseá-los de forma crítica perpassam a ideia de uso instrumental e social das ferramentas digitais. Na contemporaneidade, vivemos em um mundo tecnologicamente sofisticado e complexo, onde as imagens para comunicação, instrução e conhecimento transformaram-se em itens indispensáveis (MARTINS e TOURINHO, 2011). O uso

social, que supera a contemplação passiva, impõe aprendermos a interpretar e negociar com essas imagens. A cultura visual se interessa pelo uso “social, afetivo e político-ideológico das imagens e práticas culturais que emergem do uso dessas imagens” (idem p. 53).

Essa preocupação em superar o uso instrumental gerou termos como o analfabetismo digital, categoria atribuída às pessoas que possuem limitações no manuseio de aparatos eletrônicos. Mas não há critérios bem definidos sobre quais seriam as competências necessárias para que alguém pudesse ser definido como alfabetizado digital. Seria saber usar o celular? Aplicativos de rede social?

1.7 Analfabetismo digital

Analfabeto funcional é aquele que aprendeu a ler, mas tem dificuldades em compreender nuances dos textos. Ele se opõe ao letrado que, além de reconhecer as palavras, está apto a exercer a leitura e a escrita como prática social (OLIVEIRA e AZEVEDO, 2007). Embora não haja consenso nestes conceitos pela imprecisão dos limites (SOARES, 1998), eles demonstram que há uma diferença entre o uso instrumental e social da escrita. Assim, como saber se as interações básicas das novas mídias, que facilitam a troca de informações e a dinamização dos processos laborais, são suficientes para a concepção de educação que desejamos? Se a incapacidade de usar a escrita/leitura para gerar autonomia pessoal levou a criação do termo letramento, não estaremos em um momento semelhante, quando estar apenas conectado pode ser uma atividade passiva e pouco crítica?

O termo letramento surgiu com a percepção que, embora alfabetizada, uma camada da população encontra dificuldades em compreender textos que circulam na sociedade e deveriam ser inteligíveis para todos. Este segmento social tem seu acesso comprometido às instâncias mínimas que garantem um exercício autônomo da cidadania. São pessoas que não sabem preencher formulários, escrever declarações simples ou interpretar notícias de jornais. Ou seja, as competências que possuem não lhes garantem usufruir dos benefícios básicos esperados pela

sociedade, gerando uma parcela de excluídos socialmente (OLIVEIRA e AZEVEDO, 2007).

Os autores acima debatem a possibilidade dos meios digitais estarem criando outra camada de excluídos sociais, que denominam de analfabetos digitais. De acordo com este raciocínio, não basta o conhecimento instrumental, mas é necessária uma utilização que habilite indivíduos a um posicionamento social. Esses analfabetos são marginalizados duplamente: pela dificuldade de acesso ao mundo letrado e ao mundo digital. A sua performance na sociedade fica comprometida pelo avanço do virtual sobre as práticas cotidianas, principalmente de comunicação, oportunidades de trabalho e entretenimento.

Neste sentido, observamos que a geração do celular, que aparece nas imagens, corre os mesmos riscos dos analfabetos funcionais quanto ao efetivo exercício da cidadania. Eles podem ser vítimas de um engodo próximo ao dos trabalhadores do Romance ficcional *Player Piano*, de Kurt Vonnegut, pois desconhecem os fatores que os localizam histórica e socialmente, retirando-lhes a capacidade de discurso e ação, fundamentais, conforme Aristóteles, para a atuação política na sociedade (ARENDT, 2010).

Em relação às novas tecnologias de informação e comunicação, a maioria dos cursos oferecidos “apenas informa, não oferecendo ferramentas adequadas para que as pessoas se apropriem desse novo mundo digital” (OLIVEIRA e AZEVEDO, 2007). Essa apropriação seria utilizar-se desses meios e não ser usados por eles, no sentido que eles efetivamente contribuíssem para o enfrentamento das condições que geram desigualdades e exclusões. Este ambiente situa o desafio ao professor que, ao se esconder debaixo da mesa, sente-se impedido de refletir, agir e se apropriar de modo consciente das NTIC e seus limites. Estas são pessoas que estão expostas ao risco do conformismo que precede as formas de dominação (ARENDT, 2010).

1.8 Sobre as incertezas

Os indivíduos que trabalham com educação estão expostos a esse embate com o novo, pois nosso comportamento diante de tais incertezas são atos pedagógicos. Aos educadores, cabe “preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo. É necessário que todos aqueles que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos” (MORIN, 2011, p. 17). É constrangedor imaginarmos que muitos estudantes infanto-juvenis possuam dificuldade em manter um caderno organizado, mesmo sabendo manusear aparatos eletrônicos com certa facilidade. Contradição essa trazida pela Imagem 4, onde o educando parece perdido ao ter que construir um texto com materiais considerados simples, com giz e lousa. Ou como na figura 5, onde, talvez, as atividades não tenham sido produzidas por falta de interesse em lidar com conhecimentos e recursos convencionais, deixando nítida a impressão de que seu mundo está configurado a partir de outro tipo de repertório.



Imagem 4 - Trazida pela professora J.C.G.



Imagem 5 - trazida pela professora J.C.G.

Oliveira constrói um raciocínio que diferencia sujeito e usuário no contexto das novas mídias digitais. O usuário é reduzido a um operador desprovido de discurso, já o sujeito estaria associado justamente ao “efeito do discurso” (OLIVEIRA, 2003, p.1). Neste contexto, o professor ideal é conduzido ao papel de usuário-sujeito, como agente motivador do acesso ao conhecimento.

O giz e o celular criam tensões ao colocarem em confronto visões de mundo diferentes. No entanto, para a teoria crítica, é fundamental orientarmos as discussões para qual propósito usamos as mídias tradicionais e as novas, em oposição ao pensamento racionalista que, ao reduzir os fenômenos a objetos, perde o foco das motivações humanas que impulsionam as ações. De acordo com esse pensamento crítico, “a racionalidade instrumental/técnica está mais interessada no método e eficiência do que na finalidade, delimitando suas dúvidas a ‘de que forma’, e não a ‘por que deveria’” (KINCHELOE e MACLAREN, 2006, p. 284).

Estes conflitos são oportunidades para repensarmos nossas ações para além dos instrumentos que usamos e, se necessário, nos dispormos à aquisição de novas

competências que subsidiem ao uso das NTIC em prol dos educandos. Essa reflexão deve ser embasada na experiência dos educadores, nos limites materiais a que estão submetidos e, principalmente, na concepção de educação adotada. Essas discussões norteiam o trabalho de campo realizado para essa pesquisa e que será detalhado no próximo capítulo.

Capítulo 2

Considerações Metodológicas

CAPÍTULO 2 - Considerações Metodológicas

2.1 Demandas

Certa vez, eu estava na mesa de professores e me preparava para fazer uma atividade burocrática do diário escolar quando ouvi um que diálogo me incomodou. A coordenadora pedagógica explicava para outra professora que era desaconselhável a alfabetização pelo método silábico, que era considerado anacrônico pelas novas metodologias. Ela, inclusive afirmava que julgava prejudicial aos educandos. A professora argumentou com a coordenadora que não se preocupasse, pois ela registrava nos planejamentos o método sócio-interacionista, atendendo as prerrogativas das diretrizes de alfabetização.

Não sendo esta a minha área de conhecimento, ignorei a discussão que se seguiu sobre o mérito de cada metodologia, uma vez que isso não impactava a minha prática. O incômodo me ocorreu pela discrepância possível entre os dados institucionais e os dados concretos em discussão. Para quem observa a estatística do planejamento metodológico da rede pública de ensino, considerando o que está escrito, fica implícita a hegemonia de um método de ensino. Mas, na realidade, há outro método em prática, que está sendo ocultado.

Embora a pesquisa acadêmica tenha como critério o rigor científico, devemos estar atentos a estes desvios. Nesta pesquisa, o trabalho de campo inclui o registro e análise dos discursos de sete educadores. Os diálogos podem servir de indícios sobre os conceitos e preconceitos relacionados ao uso de imagens na escola.

Que processos permitem uma observação mais satisfatória destas práticas docentes? Esta preocupação com o tipo de informação que a pesquisa pode gerar está vinculada à utilização dos resultados obtidos. A maneira de lidar com os dados coletados no campo e a produção de reflexões são preocupações concretas dos docentes que lidam com o tema. Dos diversos fatores que impactam a relação ensino-aprendizagem, um elemento importante é o modo como o professor ensina. Essa maneira está atrelada a concepções e discursos que fazem parte do repertório e tais relações podem ser reveladas por narrativas e diálogos, tanto formais quanto informais que, muitas vezes, ocorrem em conversas nas salas de professores e nos corredores da escola.

A ocultação do currículo, ou sua consequente revelação, é influenciada pela formalidade a que está submetido o discurso do professor. A imersão nesses diálogos pode construir dados sobre a prática em sala de aula. Observar como o professor enuncia suas visões de mundo, seus hábitos de ensino, o modo como dá sentido às suas posições pedagógicas foi o dispositivo para analisar estes discursos. A aversão a relatórios escritos e planilhas de resultados se embasa na minha experiência pessoal ao observar que, nas instituições onde trabalhei, o ensino não é suficientemente espelhado nos planejamentos redigidos ou em anotações presenciais.

A simples presença do pesquisador em sala de aula cria uma tensão que pode modificar comportamentos. Dentro destas questões, a metodologia empregada buscou o professor como um colaborador ativo na construção de conhecimento. Também, foi uma preocupação que a pesquisa possuísse propriedades que a fizessem bem-vinda dentro da escola e que, de alguma maneira, oferecesse benefícios a todos os envolvidos.

2.2 Referências

Os fundamentos metodológicos se referem à pesquisa qualitativa como o procedimento de criar significações a partir das experiências vividas, mormente, contextualizar os discursos emitidos pelos professores colaboradores e relacioná-los ao ambiente no qual estão imersos. Buscar entender esse ambiente pode ajudar a melhor compreender as motivações dos discursos. “A experiência surge em uma interação contínua entre as pessoas e seu ambiente e, consequentemente, esse processo constitui tanto os sujeitos quanto os objetos da investigação” (GREENWOOD e LEVIN, 2006, p. 101).

A pesquisa qualitativa teve suas origens na escola de Chicago (EUA), entre os anos 1920 e 1930, inicialmente como um método de observação social e antropológico, criado a princípio para o estudo da vida de grupos humanos. A psicologia, ecologia humana e formas sociológicas tinham como interesse principal a explicação e interpretação dos dados narrativos e linguísticos a partir da relação entre indivíduo e grupo. Essa pesquisa partiu da necessidade de compreender o outro, que, neste momento, era o habitante exótico de outro país considerado menos

civilizado. Pesquisadores partiam para locais distantes, como a Índia, para estudar em geral o estrangeiro de pele escura e cultura exótica (DENZIN e LINCOLN, 2006).

Mais que um método, atualmente a pesquisa qualitativa configura em si mesma um campo de investigação. Do seu início aos dias atuais, ela passou por várias fases epistemológicas, conforme Denzin e Lincoln. No período tradicional, do início do século vinte até a Segunda Grande Guerra Mundial, teve um enfoque positivista. O segundo momento, modernista, ocorreu do pós-guerra à década de setenta, permeado por novas teorias como a etnometodologia, fenomenologia, teoria crítica e feminismo. A terceira fase, dos gêneros obscuros, vigorou da década de setenta a oitenta, marcada pela força dos paradigmas naturalistas, pós-positivismo e construcionistas - os computadores passaram a colaborar na análise de dados quantitativos ao lado da narrativa e da semiótica para a leitura das entrevistas e textos culturais. A crise da representação, quarto momento na década de oitenta, surge da falta de nitidez entre o que é trabalho de campo e redação, que tem seu desdobramento no quinto momento, o período pós-moderno da redação etnográfica, caracterizada pela valorização do ativismo, participação e ação. O sexto momento é denominado de pós-experimental, as grandes narrativas são substituídas por teorias mais locais que lidam com problemas mais específicos. Nos dias atuais, o sétimo momento é caracterizado pela relevância moral. O debate é situado sob o foco das humanidades, influenciado pela teoria crítica que problematiza temas como gênero, classe, liberdade, comunidade etc (idem).

É importante compreender que, como campo dinâmico, o conceito se modifica em cada uma das fases. Estas etapas se sobrepõem nos dias atuais, ou seja, é uma construção histórica com diversas caracterizações que “possibilitam que qualquer pesquisador vincule um projeto a um texto canônico de qualquer um dos momentos históricos descritos” (idem, p. 32). Mas, entre estas caracterizações, uma nos chama atenção: “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (idem, p.17). Assim, essa pesquisa nos possibilita compreender como os fenômenos ocorrem em seus cenários naturais, buscando identificar como os sentidos são construídos pelas pessoas envolvidas. Esse aspecto ganha importância em nosso trabalho pelo interesse na visão dos professores sobre o uso de imagens eletrônicas na escola.

Essa dimensão da pesquisa qualitativa, que procura observar as realidades em sua devida complexidade de contextos materiais e sociais, se relaciona com este trabalho na medida em que busca compreender os fatores que influenciam nas opiniões dos professores sobre o assunto das imagens eletrônicas. É, então, reconhecer que a ‘verdade’ enquanto realidade é intangível.

Podemos melhorar nossa compreensão ao enriquecer nosso repertório sobre um assunto, acrescentando a ele pontos de vista divergentes, mas considerando sempre que estes entendimentos são leituras. Denzin e Lincoln afirmam que “a realidade objetiva nunca pode ser captada. Podemos conhecer algo apenas por meio de suas representações” (idem p.19). Morin nos alerta também para os mitos da razão: “Começamos a tornar-nos verdadeiramente racionais quando reconhecemos a racionalização até em nossa racionalidade e reconhecemos os próprios mitos, entre os quais o mito de nossa razão todo-poderosa e do progresso garantido” (2011, p. 23).

2.3 Visibilidade

Para atender as premissas acima citadas, fica evidente que o olhar sobre o espaço escolar deve considerar a interferência do observador no campo, visto a impossibilidade da neutralidade cartesiana. Em termos de um pensamento crítico, é necessário reconhecer que “nós somos hegemonizados à medida que nosso campo de conhecimento e compreensão é estruturado por uma exposição limitada a definições concorrentes do mundo sociopolítico” (KINCHELOE e MACLAREN, 2006, p.285).

Conforme os autores citados, a pesquisa deve se assumir como uma intervenção que tente criar resultados que ultrapassem a simples observação e, se possível, torne o pensamento crítico mais presente nas comunidades, revelando formas de dominação.

Em um contexto educacional, por exemplo, discursos legitimados do poder avisam insidiosamente os educadores quais os livros que podem ser lidos pelos alunos, que métodos instrutivos podem ser utilizados e quais os sistemas de crenças e as visões de sucesso que podem ser ensinados. (idem, p.286)

O papel do pesquisador é “vincular a pesquisa social universitária a algumas de suas clientelas sociais fundamentais, contribuindo assim, para uma reestruturação positiva das relações entre a sociedade e a universidade” (GREENWOOD e LEVIN, 2006, p. 98). Reforçando a pesquisa-ação como opção eficaz que utiliza métodos diversos, os autores afirmam que “sem o teste da aplicação, nenhum esforço de pesquisa pode apurar a utilidade e a validade de suas teorias, quer seu centro de gravidade seja quantitativo ou qualitativo” (GREENWOOD e LEVIN, 2006, p.99).

A ação sobre o campo é uma interferência que modifica comportamentos e juízos, passando a se preocupar com as consequências dessa intervenção para que ela se constitua em uma ação válida ao apoiar a comunidade de colaboradores. Nesta visão, a pesquisa-ação se reveste de um caráter pragmatista, ressaltando a produção de conhecimento a partir de ações de caráter colaborativo e dentro dos preceitos da democracia participativa. Nos termos de pensadores como John Dewey, “a ética da participação é um elemento central nos processos significativos de produção de conhecimento” (idem, p. 101).

Os autores definem a pesquisa-ação como uma investigação “em que a validade e o valor dos resultados de pesquisa são testados por meio de processos colaborativos de geração e de aplicação do conhecimento ” (idem, p.100). Eles a compreendem como um processo que envolve quatro aspectos considerados essenciais: 1) colaborativo, em que as contribuições dos participantes são integralmente consideradas, 2) em que as diversidades de experiências e capacidades dentro do grupo local constituem oportunidades de enriquecimento do processo, 3) que produz resultados válidos e 4) se concentra em resolver problemas em seus contextos específicos (GREENWOOD e LEVIN, 2006).

Estas características foram consideradas como relevantes para a presente pesquisa por acreditarmos na validade destes pressupostos como modelo de intervenção adequado ao espaço escolar, visto ser este permeado de complexidades nos relacionamentos institucionais e pessoais. O pesquisador se apresenta de forma mais ativa, como um especialista na organização dos estudos e portador de conhecimentos de outros casos, e as pessoas das comunidades deixam a estranha categoria de ‘objetos’ para a de *insiders*.

“Os insiders têm um conhecimento abrangente e de longa data dos problemas em questão e dos contextos nos quais estes ocorrem” (idem). Eles também facilitam o estreitamento do foco para criar soluções para as dificuldades mais urgentes. Corroboram para a produção de conhecimento a bagagem do pesquisador e da comunidade, criando um cenário em que os saberes profissionais e os locais potencializam a produção de reflexões mais complexas e abrangentes. É uma pesquisa ‘co-produtiva’, pois esses dois tipos de conhecimento são essenciais para sua realização. Os resultados obtidos devem ser percebidos dentro de sua localidade espacial e epistemológica, sem pretensões de generalizações e criação de normas gerais. É justamente essa postura de autorreflexão, reconhecimento de limites e apropriação do contraditório que permite considerar a validade da pesquisa.

Percebemos o ambiente escolar como um cenário complexo, por ser a educação um campo essencialmente humano, em que as abordagens que consideram apenas os aspectos numéricos são insuficientes para seu manuseio. Esse cenário possui como um de seus componentes a primazia do pensamento que privilegia as estatísticas em detrimento da interpretação. Essa realidade é sentida principalmente no setor público, onde os programas que medem a aprendizagem orientam a destinação de recursos, impactando diretamente as práticas de ensino e a organização escolar.

Um dos complicadores da representação da escola é justamente sua redução a aspectos quantificáveis, o que dificulta a compreensão do seu contexto por parte da sociedade. É importante que a comunidade perceba os fatores internos que influenciam no ensino. “Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as comunidades locais” (NÓVOA, 2005). Essa falta de compreensão provoca leituras muitas vezes distorcidas das práticas vigentes, o que pode propiciar um mal estar entre pesquisadores e educadores, esses que diversas vezes observam a academia como entidade que tem apenas a oferecer críticas em retorno à abertura de suas dependências. Ou, em outras vezes, que gera insegurança pelo uso não ético das informações prestadas, colocando os gestores escolares em dificuldades frente às secretarias de educação.

Numa perspectiva dialógica, o contato com o campo dessa investigação se estabeleceu dentro de uma triangulação das questões de pesquisa, do local e do

método. A opção pelo grupo como ferramenta de investigação sustenta-se na compreensão de Dias. (o que diz Dias?)

Discussão e diálogos foram os principais os meios elencados para a captura de dados que facilitassem a compreensão das relações. As discussões coletivas foram orientadas para perceber pontos como: 1) Quais os impactos das NTIC na atuação de professores e alunos na escola? 2) Quais as estruturas físicas e equipamentos à disposição, formais e informais? 3) Como estas estruturas são usadas e em quais concepções?

Essas questões foram elaboradas para uma abordagem inicial, mas que não tinham a pretensão de se sobrepôr aos possíveis desdobramentos ocorridos no coletivo de professores. O ensejo foi criar um espaço de debate e produção de conhecimento que se iniciasse pela problematização, caminhasse pelo reconhecimento dos limites e possibilidades e, finalmente, se organizasse em interpretações sobre os dados.

2.4 Abordagens preliminares do campo: tempo, espaço e professores

O contato inicial ocorreu no início de 2013, com visitas a escola para conversas principalmente com a diretora. Destes encontros, surgiu a necessidade de articular uma forma de trabalhar que atendesse as demandas da pesquisa e que, ao mesmo tempo, proporcionasse um retorno ao corpo docente. O fato de conhecer os professores previamente de experiências docentes não foi considerado um empecilho, e sim um fator positivo por encurtar barreiras de confiança e segurança.

Para se obter uma boa pesquisa é necessário escolher as pessoas que serão investigadas, sendo que, na medida do possível, estas pessoas sejam já conhecidas pelo pesquisador ou apresentadas a ele por outras pessoas da relação da investigada. Dessa forma, quando existe uma certa familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado as pessoas ficam mais à vontade e se sentem mais seguras para colaborar. (BONI; QUARESMA, 2004, p. 76).

O tempo foi um fator relevante logo nos primeiros contatos, pela dificuldade de organizar uma janela de horário dentro do cotidiano escolar que agrupasse os professores para as discussões. A diretora argumentou que a secretaria de

Educação do município adotou a implantação de vários programas suplementares pedagógicos para serem aplicados aos educandos. Estes projetos concorriam com a grade curricular do ensino básico regular, ou seja, além dos conteúdos dados anualmente, havia outros conteúdos inseridos compulsoriamente, sem uma negociação, o que pressionava a carga horária dos professores.

Além disso, somou-se a necessidade de aulas extras para preparar os educandos para os sistemas de avaliação do Ministério da Educação, como a Provinha Brasil. Estas tarefas criaram um cenário de excesso de atividades pedagógicas que não haviam sido apresentadas na semana de planejamento, o que forçou uma reorganização do que estava em andamento.

A proposta dessa pesquisa se construiu no sentido de servir também para a instituição, no caso, aos professores, como uma ferramenta de progressão profissional. O plano de carreira dos professores do município exige a formação continuada por cursos feitos na própria secretaria ou em instituições reconhecidas, para efeito de melhorias salariais. Os cursos de extensão de universidades federais são considerados como válidos para essa progressão, facilidade que veio ao encontro da possibilidade de coleta de dados pela troca de experiência em um curso sobre imagens eletrônicas com conteúdos ligados a mídia digital. A ideia foi juntar as duas demandas. Por um lado, reunir os professores para discutir e narrar sobre as NTIC, e, do outro, prover a formação continuada através de um curso de extensão.

Após reunião com os docentes, houve um aceite que foi formalizado e os encontros foram arranjados serem realizados durante o ano de 2013, de forma que atendessem aos critérios da pesquisa. O modo da proposta se adequou para levantar reflexões sobre o discurso emitido pelos professores, o meio material em que atuavam e as concepções do uso de imagens eletrônicas como elemento didático.

O número de participantes dos encontros foi variado em função do acordo com a direção, que achou conveniente que todos os docentes pudessem estar presentes nas discussões. Para efeito da pesquisa, o número de sete docentes foi considerado como melhor frequência. O local onde cada profissional é lotado pode sofrer mudanças ao longo do ano letivo, em certos casos, mais de uma vez. Outros

fatores que sempre provocam a entrada e saída repentina de professores é o alto índice de afastamentos por motivo de saúde e de contratos temporários.

Em geral, as reuniões eram frequentadas por de oito a doze colaboradores, o que, em alguns casos, provocou dificuldades com o foco e participação de todos os presentes. Para uma redução no número de participantes, qualquer critério que fosse selecionado provocaria constrangimentos e sentimento de exclusão, cenário indesejado e desnecessário, visto que esta quantidade não ficou demasiadamente fora das práticas.

Alguns autores citam grupos com sete, oito ou até 12 pessoas. O número de pessoas deve ser tal que estimule a participação e a interação de todos, de forma relativamente ordenada. Por experiência prática com dinâmicas de grupo, pode-se considerar que 6 pessoas são suficientes para promover uma discussão. Com menos de seis pessoas, as ideias e interações tendem a ser mais esparsas e há maior probabilidade de algumas pessoas se sentirem intimidadas pelos mais extrovertidos. Grupos com mais de 10 pessoas, por outro lado, são mais difíceis de serem gerenciados quanto ao foco da discussão e à distribuição do tempo disponível para a participação efetiva de todos (DIAS, 2000, p.3).

O levantamento de dados foi dividido em dois momentos. O primeiro, a partir das discussões sobre as mídias eletrônicas ocorridas dentro da oficina de uso de imagens. Essas discussões partiram de textos, vídeos e fotos (Anexos I, II e II, Apêndices A, B e C) que geraram debates e confrontaram apontamentos teóricos com a prática dos colabores. Na segunda etapa, a produção de propostas pedagógicas foi feita a partir das discussões do grupo. Estes momentos compreenderam, no planejamento da pesquisa, os meses de maio a novembro de 2013.

Em sua maioria, os encontros ocorreram de forma semanal, com duração de 45 minutos, justamente o tempo reservado para estudos dos professores no início do período de trabalho. A Secretaria Municipal de Educação (SME), para cumprir o estatuto dos docentes relativo à carga horária e planejamento pedagógico, libera um terço do tempo semanal para que os professores planejem fora da sala de aula. Este período é obrigatoriamente utilizado para a formação continuada, que normalmente é organizado pela coordenadora pedagógica ou oferecido pela SME.

Essa abordagem teve o intuito de facilitar a exposição de ideias no sentido em que Dias sugere para tais situações:

O moderador deve promover a discussão entre os participantes, sem perguntar diretamente a cada um deles, isto é, sem que a reunião pareça uma série de entrevistas individuais. O papel do moderador é muito mais passivo do que o de um entrevistador. Diferentemente de outras técnicas de reunião, seu objetivo é a sinergia entre as pessoas e não o consenso. Quanto mais ideias surgirem, melhor (2000, p. 5).

Parte dos temas foi escalado pela sua pertinência em relação a questões da cultura visual: Pedagogia do exposto e do visual (Anexo III), imagem e produção de sentido (Vídeo September 11 - Samira Makhmalbaf - 2002; 11min) e livros didáticos digitais (Anexo II). Outros temas foram sugeridos pelo grupo antes e durante os encontros, como fotografia de Sebastião Salgado, *games* violentos e alfabetização digital.

Dar espaço para a emergência do novo é o que justifica a realização de pesquisas empíricas e o que as torna tão fascinantes e tão necessárias ao contexto, um tanto enrijecido e repetitivo, em que vêm sendo realizados boa parte de nossos estudos (Duarte, 2004, p.223).

A dinâmica se desenhou com a apresentação do material teórico (Anexos I, II e III e Apêndice A) aos colaboradores, textos ou imagens, e a problematização a partir da tentativa de aproximação com o cotidiano escolar, onde as experiências com imagens eletrônicas foram expostas e discutidas pelo coletivo.

Na segunda etapa, foram apresentadas as propostas dos professores e, em seguida, socializadas no grupo. Essas não tinham a obrigação de serem efetivadas na prática dentro da pesquisa, mas foi orientado que se pautassem pela exequibilidade dentro do contexto daquela determinada escola, com suas limitações estruturais, e das características daquela comunidade discente.

2.5 Sobre o registro dos dados

Os primeiros dados coletados foram registrados em formulários que inquiriam sobre a formação dos professores e vida profissional, bem como a maneira como

observavam o tema da pesquisa. Dentre doze professores presentes nos primeiros dias e que assinaram o formulário de adesão à pesquisa, sete devolveram o formulário preenchido. No geral, a justificativa para a não entrega foi a falta de tempo para preenchimento do mesmo.

Apesar de a escola observar a pesquisa como uma atividade desenvolvida no horário de estudo, que é normalmente direcionado pela coordenadora pedagógica duas vezes por semana, o número de professores flutuou na durante o período. Este horário de estudo é uma prática rotineira nas escolas da rede municipal de ensino. Pertence a uma agenda justificada pela destinação de um terço do horário para estudo e planejamento reservada da carga horária total no plano de cargos e salários dos docentes. Desta forma, eles não ficam toda a carga horária em contato direto com os educandos. Nos demais dias da semana, o horário é preenchido com informes da secretaria, atualização das mudanças no cotidiano escolar, planejamento individual de cada disciplina e discussão sobre as dificuldades de aprendizagem ou desvios de comportamento dos educandos.

Durante os encontros, foram coletadas imagens trazidas pelos professores (Anexo I) e houve, também, a gravação das conversas. Por últimos, os professores enviaram as propostas pedagógicas que elaboraram a partir das discussões.

Durante as reuniões, em alguns momentos, a fala simultânea dos participantes prejudicou a transposição para a escrita, o que pode ter resultado em alguma perda de informações. Buscou-se minimizar este prejuízo com o apoio de anotações pessoais sobre as falas.

Já as propostas pedagógicas foram organizadas como planos de aulas, onde os professores deveriam planejar uma ação com os educandos baseada nos temas debatidos, tais como a construção de sentido pelas imagens, publicação de imagens eletrônicas e uso de mídias. Nesta etapa, buscamos conhecer como os professores criaram significados a partir das interações. Os dados foram coletados na forma de propostas escritas pelos professores (Anexo V) e, também, na socialização de suas experiências e visões sobre o assunto, que é apresentado no próximo capítulo.

Capítulo 3

Experiência dos Professores

CAPÍTULO 3 - Experiência dos Professores

A pesquisa evoluiu em duas instâncias, a primeira se prendendo às etapas da oficina de uso de imagens (Apêndice A) e a segunda como desdobramentos que surgiram a partir das discussões e sugestões do grupo. Como exemplo, tivemos uma proposta levada por uma professora sobre um site de alfabetização que utiliza a figura como mediadora¹⁴ e que indica as palavras com erro de escrita. Essa proposta conduziu o debate para a lógica de recompensa dos videogames e também suscitou a questão de jogos impróprios, o que nos instigou a preparar um material sobre controle de pais/responsáveis no computador, item que estava ausente no planejamento inicial da oficina (idem).

3.1 Sobre os professores

Sete dos doze professores colaboradores responderam ao formulário inicial sobre a relação com os eletroeletrônicos. Dentre os sete, cinco utilizam o computador/internet na pesquisa e preparação de material didático para as aulas, que é impresso e, depois, fotocopiado na escola. Cinco dos professores relataram que usam o recurso do vídeo com frequência, e dois já usaram outros aparelhos como celulares e câmeras como ferramentas didáticas. As duas professoras que lidam com os celulares e câmeras são as mesmas que ministram as aulas da atividade complementar de teatro e de pintura. Quando inquiridas sobre a expectativa da participação na investigação, as respostas se referiram em sua maioria a uma melhor compreensão por parte do aluno ou ao uso adequado dos equipamentos. Sete dos doze professores utilizam notebooks pessoais no cotidiano escolar para pesquisa e redação de atividades que serão impressas. A escola possui uma fotocopidora de baixa tiragem que fica à disposição dos professores, embora haja uma insatisfação com o limite de impressões por profissional dada à pouca capacidade do equipamento para atender a demanda da escola.

¹⁴ Disponível em:

http://www.a77.com.br/alfabetizacao/alfabetizacao_escreva_nome_da_imagem_10.php

3.2 Sobre o formulário inicial

Em seguida, cito os dados do formulário inicial (Apêndice D), que discorre sobre as experiências dos docentes com as imagens na escola. Estas atividades ocorreram antes das discussões da oficina de uso de imagens e, para evitar ambiguidades, o termo oficina não se aplica às atividades do Programa Mais Educação, sendo utilizado o termo atividade complementar em substituição. Nos formulários, os docentes narram como já utilizam imagens e, em alguns casos, imagens eletrônicas no processo pedagógico.

A professora das atividades complementares pedagógicas e de Português (professora E.F.G, de 46 anos) também é a coordenadora pedagógica do turno vespertino, ficando o dia todo na escola. É graduada em pedagogia e trabalha no ensino público há 19 anos. Ela utilizou imagens com a intenção de tornar mais rico o aprendizado. Em sua visão, os vídeos didáticos facilitam o aprendizado, em especial de conteúdos abstratos como geometria, e são “instrumentos essenciais no processo de ensino aprendizagem”.

O professor de Educação Física (professor J, de 47 anos), é graduado na área e já trabalhou em várias escolas. Atualmente, acumula o cargo de presidente do Conselho Regional de Educação Física de Goiás e Tocantins (CREF14). Ele desenvolveu um projeto no qual se utilizou de máquinas fotográficas e de celular para registrar fatos construtivos dentro da escola. O tema foi melhorar a figura da escola frente à comunidade ao enaltecer aspectos positivos da instituição. Foram utilizadas imagens de aulas, projetos que tiveram sucesso, índices de aprendizagem satisfatórios, cenas de boa convivência diária na escola etc.

Em sua bagagem, o professor traz outro uso de imagens, que ocorreu para ilustrar a relevância da segurança nas atividades físicas por meio de fotos de impacto de crianças machucadas em acidentes em quadras esportivas. O objetivo foi impressionar os educandos e evitar excessos de lesões durante as práticas de jogos.

Desenvolvo um trabalho na escola denominado ‘Minha escola – tudo de bom’ que consiste em registrar e expor em banner e internet as

experiências positivas na escola. ... Pretendo registrar os acidentes na escola para fazer um trabalho de prevenção futuramente. (relato escrito, professor J, em 23/05/2013).

Neste trabalho, ele utiliza imagens eletrônicas de câmeras e celulares e as publica em rede social. Em relação à pesquisa, ele pretendia “aprimorar conhecimentos, agregar novas práticas nas atividades e melhorar o currículo profissional” (Relato escrito, professor J, em 05/08/2013). Em outro momento, ele comenta sobre os pontos mais instigantes dentro dos temas discutidos na investigação “1) Uso da imagem como estratégia política e educacional. 2) Técnicas de registro de imagem. 3) Exemplos de imagens que sensibilizaram e mudaram o mundo” (relato escrito, professor J, em 27/06/2013).

No Teatro, a professora A.V.T, de 24 anos, passou por grupos cênicos desde os dezessete anos, mas lecionava há menos de um ano. Ela utiliza com frequência o aparelho de datashow, câmera fotográfica, celulares e música em suas aulas. A professora pediu aos alunos que registrassem imagens de problemas na escola, a fim de discutir o senso crítico, no sentido de fazê-los compreender a corresponsabilidade de todos na manutenção do bem público.

Em uma aula sobre teatro político os alunos fotografaram problemas da escola, banheiros sujos, pichações, instalações mal feitas, lixo no chão etc. E depois projetamos essas imagens e discutimos meios de coloca-las em cena. Levei várias vezes materiais gráficos de espetáculos e conduzi os alunos a relatarem as sensações e sentimentos que as imagens dos espetáculos provocavam neles. Outra experiência bacana foi colocar músicas e fazê-los desenhar de acordo com a sensação de cada som. (Relato escrito, professora A.V.T, transcrição de gravação de 23/05/2013).

A professora de teatro destacou uma experiência com os alunos, onde eles relataram suas sensações a partir de vídeos de espetáculos apresentados. Neste caso, em sua perspectiva, houve uma experimentação dos limites de fruição do belo quando mediado por imagens. Por ter sido graduada e tutora do curso de Licenciatura em Teatro, ela comentou que já tinha tido contato com as teorias da cultura visual, sendo que via que a oportunidade de participar investigação seria útil para:

Aprofundar a pesquisa na cultura visual afim de trabalhar melhor o teatro, contextualizando com as experiências visuais dos alunos, e usar melhor as imagens para desenvolver o interesse dos alunos. (Relato escrito, professora A.V.T, transcrição de gravação de 05/08/2013).

As aulas de pintura eram ministradas pela professora M.P, de 26 anos, licenciada em Artes Visuais com experiência em educação indígena, trabalhando há seis meses na rede municipal. Ela relatou que usa constantemente a internet como fonte de pesquisa de textos e imagens. Dentre o grupo, ela era uma das mais jovens e estava em seu primeiro ano de experiência naquela escola. A professora comentou, também, que utiliza redes sociais com frequência e já desenvolveu trabalhos com vídeos e fotos.

A pedagoga do agrupamento de alunos na faixa etária de oito anos, (professora S.A.A, de 41 anos) trabalha na escola há 16 anos, não tendo trabalhado em outra instituição. Ela definiu sua relação com as mídias como 'limitada' por utilizar somente um aparelho eletroeletrônico, o DVD-Player, para reforçar os conteúdos ministrados. A professora comentou que desejava “aprender a utilizar os recursos tecnológicos, entre eles, a imagem como instrumento didático para aperfeiçoar a minha prática pedagógica e tornar as aulas mais prazerosas” (Relato escrito, professora S.A.A, em 05/08/2013). Sobre sua impressão do uso das NTIC, ela comentou em seguida que:

Das poucas experiências que tive em sala de aula de aula com eletrônicos (utilização de vídeos e DVD) ficou a certeza de que qualquer recurso utilizado em sala de aula que foge do tradicional quadro negro, já torna a aula mais prazerosa e agradável aos olhos dos alunos. Então, as minhas experiências foram positivas, porque consegui fazer a relação entre o que foi visto pelos alunos e o conteúdo que estava trabalhando em sala. Acho que o segredo está em como utilizar tais recursos para atingir o objetivo planejado e também na disponibilidade desses recursos no ambiente de trabalho. (Relato escrito, professora S.A.A, em 23/05/2013)

A professora J.C.G, de 27 anos, do agrupamento de seis anos, também pedagoga e trabalhando exclusivamente na escola pesquisada por dois anos, utiliza tecnologias “visuais e sonoras para o desenvolvimento, captação de interesse e

aprendizado de forma lúdica” (Relato escrito, professora J.C.G, em 05/08/2013). Trabalhando na rede de ensino há dois anos, ela visava participar da pesquisa para “buscar novos pontos de vista e aprimoramento do uso das tecnologias na sala de aula para favorecer o aprendizado do aluno” (idem).



Imagem 6 - A garota: Phan Thị Kim Phúc. Foto de Nick Ut em 08/06/1972

A diretora, professora K.A.S, de 45 anos, graduada em História, trabalhava na rede pública municipal durante seus 23 anos de magistério e, na escola específica, por 12 anos. Ela comentou que o significado dos conteúdos pode ser potencializado pelo uso de mídias, como na foto célebre da menina de nove anos que fugia com o corpo queimado pela explosão napalm (Imagem 6), no período do uso de armas químicas na Guerra no Vietnã.

Ao apresentar a imagem universalizada da ‘menina que corria na rua ao ser alvejada por armas químicas na guerra do Vietnã, os alunos passaram a discutir sobre as agruras da guerra e, a partir desse momento, o conteúdo da aula passou a ter significado e percebi o quanto os alunos puderam extravasar os conhecimentos de vida e relacioná-las com as guerras. Diferentemente ao apresentar uma imagem referente à pré-história, percebi que os alunos não interagiram como o esperado devido à falta de referência dos

mesmos em relação ao período em questão. (Relato escrito da professora K.A.S, transcrição de gravação de 23/05/2013).

A docente fez uma alusão à necessidade de estabelecer um vínculo entre as imagens e as referências identitárias. Ou seja, contextualizá-las sócio-historicamente para evitar uma compreensão rasa dos assuntos. Sua preocupação se fazia no sentido das aulas não se tornarem uma sequência de imagens desprovidas de um pensamento crítico. Também em outros momentos, o grupo insistia neste ponto. Toda mídia repassada deveria não somente conter um germe de denúncia social, mas possibilitar que se pudesse extrair discursos orais e, em sequência, escritos para que se legitimasse o uso de imagens em sala de aula, principalmente as eletrônicas. Em geral, essas eram vistas como entretenimento, um recurso para se descansar da escrita.

As práticas para a produção de textos exigem com frequência algum elemento deflagrador, outra narrativa escrita, música ou, na maioria das vezes, imagens como ilustrações ou vídeos. O uso de imagens do pintor Cândido Portinari é frequente nestas aulas que buscam despertar os educandos para questões sociais. Isso demonstra o uso da imagem como um meio para se alcançar a escrita em aulas de letramento, como a ministrada pela docente.

3.3 Sobre usos e modos

O primeiro contato com o grupo foi um esforço para esclarecer as razões para a investigação (Apêndice D), apresentando as motivações para o tema e tentando relacionar o projeto de pesquisa com o cotidiano da escola e a pertinência ou não para as disciplinas e oficinas. Essa relação se deu com visualização do vídeo sobre o atentado de 11 de setembro na perspectiva de refugiados¹⁵, dirigido por Samira Makhmalbaf, e uma discussão subsequente sobre a importância da imagem na construção de sentido. Nesta discussão, os professores colocaram suas experiências em sala e as falas narraram casos relacionados com o tema.

¹⁵ Documentário: *September 11*-Samira Makhmalbaf.-Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=igFX1znlx1o&hd=1> - 2002; 11min

Segundo os relatos, ninguém se lembrou de a escola ter sido local para investigações anteriormente. E, nem mesmo em outros locais de trabalho dos professores, propostas de construção de conhecimento coletivo com objetivos acadêmicos não foram citadas.

As experiências mais próximas se restringiam aos estagiários dos cursos de licenciatura anotando em silêncio observações sobre as aulas ministradas. Debater costumes, conceitos e questões com o investigador pareceu algo novo. Um diálogo entre observador e quem é observado era uma oportunidade instigante.

No início, o grupo de professores colaboradores da pesquisa estranhou não termos um protocolo de comportamento muito claro, mas que foi sendo construído ao longo do processo, inclusive com desvios e retomadas. Por exemplo, havia uma expectativa de que as respostas sobre o tema estivessem prontas, como uma aula planejada, o que é comum nos cursos e grupos de trabalho da rede de educação quando anunciam que vão debater um tema. Foi apenas após alguns encontros que eles perceberam que a ideia não era ensinar técnicas sobre as NTIC, mas perceber e refletir sobre como elas podem ser assimiladas e modificar comportamentos. Também, que o modo operante era a socialização de experiências e pontos de vista, e não repassar conteúdos prontos.

Como o grupo era heterogêneo, com professoras de diferentes idades, as vivências com a tecnologia eram diversas, indo de pessoas que se lembravam dos antigos disquetes 1.44MB até as gerações mais recentes, que utilizam as redes sociais de forma intensa. E isso refletia no uso de mídias em sala de aula de cada docente.

O formulário inicial foi o deflagrador das primeiras participações, ao trazer as experiências dos professores com as NTIC em sala de aula. Algumas falas trouxeram a intimidação causada pela velocidade com que acontecem as mudanças tecnológicas e suas repercussões na sociedade e na escola, a maneira como se dá o uso tradicional da imagem eletrônica na sala de aula e a sensação de necessitarem de uma formação direcionada para o uso das NTIC como ferramenta pedagógica.

Uma citação marcante foi a crítica ao uso superficial de filmes na escola. Muitos professores reconheciam que, recorrentemente, as mídias, principalmente o aparelho de DVD-player e aparelhos de som, eram um dispositivo utilizado para ocupar o tempo dos alunos, sem maiores preocupações pedagógicas.

Esse uso estava associado às improvisações na organização escolar devido, principalmente, a ausência do professor por diversos motivos, do não preenchimento da vaga, afastamentos por motivo de saúde ou imprevistos diários. Nessas situações, o filme infantil, de ação ou comédia era apresentado sem uma preocupação com a leitura da imagem.

O principal comentário da professora era a falta de leitura crítica, no sentido de desvelar os processos de dominação por preconceitos e/ou consumismo desenfreado. Também houve relatos de casos em que, mesmo o professor presente em sala de aula, não havia orientação e planejamento para um uso mais proveitoso dos filmes. A orientação, nesse sentido, evitaria que a exibição fosse apenas um passatempo que, muitas vezes, sequer agradava boa parte dos jovens, já que eles tinham que assistir em silêncio e quietos, um tipo de comportamento considerado pouco divertido pelos os alunos.

A professora E.F.G sugeriu que houvesse um esforço para que os filmes fossem escolhidos e socializados no próprio grupo, com antecedência, facilitando um trabalho interdisciplinar sobre os temas, de modo que um pequeno número de filmes provocasse debates em diversas áreas do conhecimento.

Foi reconhecido, então, que a prática não era improfícua e que os conceitos poderiam ser assimilados melhor através da imagem eletrônica, desde que a aula fosse planejada com qualidade. Isso tornaria mais rico o material didático, menos cansativo para o aluno as ideias principais melhor ilustradas, na opinião dos docentes.

Dessas discussões, é possível analisar como os professores observam o uso da imagem nas aulas. Na maioria das disciplinas, a função da imagem é acessória e complementa uma ideia verbal. Quando inqueridos sobre em qual etapa é mais comum a apresentação de filmes – início, meio ou fim de um conteúdo - a maioria afirmou que era após uma introdução. Ou seja, as imagens não deflagram

conhecimento, são manuseadas como algo que complementa alguma matéria escolar já introduzida.

A exceção foi a professora da atividade complementar de pintura, que contou sobre o uso de imagens logo no início, sendo coerente com os parâmetros que diferenciam disciplinas de oficinas. Essas últimas possuem caráter eminentemente prático e são voltadas para a produção de subjetividades ou desenvolvimento de talentos corporais.

A realidade diversa das disciplinas está submetida a um controle maior devido às cobranças dos testes federais de educação, no caso da escola municipal, a Prova Brasil. Assim, as disciplinas têm um compromisso maior em repassar os conteúdos que afetam o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principalmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

A professora de História e Geografia contou sobre seu uso intenso de imagens na forma de mapas e ilustrações de paisagens, bem como o uso de filmes de época que, em geral, tinham boa aceitação entre os jovens.

Outra forma regular do uso de imagens observada pelos docentes é a montagem de cartazes com os temas transversais dos parâmetros curriculares: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. Em geral, são temas trabalhados de forma conjunta com dois ou mais professores e, em seguida, são expostos no corredor da escola, principalmente durante eventos, como amostras pedagógicas e reuniões de pais.

Esta visão da imagem como complemento, remate ou acabamento de um conceito verbal dentro do ensino é um tema abordado dentro da educação para cultura visual. “As palavras podem colaborar no processo interpretativo das imagens, mas são modos diferentes de formular o pensamento. Imagens e palavras têm, cada uma, sua existência própria, seu modo de produção, divulgação e interpretação” (NASCIMENTO, 2011, p. 215). Compreender as potencialidades diversas dos discursos verbais e não-verbais colabora para uma percepção mais profunda da nossa realidade imediata, cada vez mais povoada de palavras, imagens e sons.

Não se questiona aqui uma supremacia do verbo ou da imagem, mas a compreensão de que o estudo da imagem pode enriquecer e ampliar o repertório

crítico dos educandos e educadores. A cultura visual questiona “como favorecer a mudança de posicionamento dos sujeitos de maneira que passassem a constituir-se de receptores ou leitores a visualizadores críticos” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 38). Essa visualização crítica seria, então, desvelar a maneira como os processos de dominação nos convencem que comportamentos tidos como naturais são, muitas vezes, construídos para beneficiarem grupos específicos.

A compreensão de que nosso olhar é construído culturalmente ajuda a nos localizarmos sócio-historicamente. A inquietação da cultura visual, com sua mobilidade do olhar, problematiza os olhares anestesiados e instiga um pensamento mais crítico ao nos convidar a ver as mesmas coisas sob diferentes perspectivas.

A função dessa mobilidade do olhar é “proporcionar aos estudantes um série de ferramentas críticas para a investigação da visualidade humana” (MARTINS e TOURINHO, 2011, p.63). A educação para a cultura visual “favorece que estudantes, educadores e pesquisadores possam ter a oportunidade para pensar diferente do que estão acostumados a raciocinar a partir de imagens” (NASCIMENTO, 2011, p. 224).

Curiosamente, a escola é repleta de imagens, desde as salas de aulas até a secretaria, e não somente nos suportes tradicionais de papel, mas no uso de televisores e equipamentos portáteis. As salas dos primeiros anos, dos agrupamentos de seis a nove anos, possuem conjuntos de televisor/DVD estáticos, os quais são usados quase diariamente com os estudantes. A secretaria possui dois computadores. Parte dos servidores utilizam celulares e suas mídias com facilidade. E, mesmo que proibido, alguns educandos levam celulares para a escola de forma escondida, principalmente para compartilhar mídias. Poucos professores levam notebooks com frequência para a sala de aula, e a maioria de forma esporádica. Estes costumes e usos pertencem ainda ao currículo oculto, ocorrem de forma quase que invisível para as observações mais formais, mas já fazem parte do cotidiano escolar.

Capítulo 4

Discussão dos Dados

CAPÍTULO 4 - Discussão dos dados

4.1 O programa da oficina – no plano das intenções

A ideia da oficina partiu da demanda de oferecer uma contrapartida à instituição pelo apoio. Em conversas informais, foi percebida uma insatisfação com a secretaria municipal de ensino ao coibir a participação de professores que trabalhassem no período integral em cursos de capacitação oferecidos pelo órgão que ocorressem no horário de trabalho dos docentes. Essa regra não era aplicada aos professores que trabalhassem meio período, pois alguns cursos podiam ser frequentados mesmo quando ofertados no horário de suas aulas. Comumente, os professores do período integral optavam por participar de cursos pagos oferecidos pelo sistema privado na modalidade Educação a Distância (EaD).

Dentre os cursos oferecidos pela secretaria, chamou a atenção do grupo um sobre o uso de máquinas fotográficas, e isso orientou a escolha do tema pelo interesse do grupo em aprender noções sobre o assunto. Desta forma, o conteúdo foi organizado em três tópicos: 1) Mídia eletrônica em contexto escolar, 2) Fundamentos da fotografia, 3) Mídia eletrônica como mediadora do conhecimento.

O tema da mídia eletrônica em contexto escolar teve como objetivo discutir, de forma geral, o uso de vídeos, televisão, datashow etc e, sobretudo, instigar a reflexão sobre como esse manuseio é percebido pelos docentes - problematizando em que situações são usadas e quais conteúdos são escolhidos.

A proposta central era a de ‘aproximações e afastamentos’ sobre seus aspectos. Os relatos deveriam discorrer sobre qual o sentido do uso das mídias na escola. Esses discursos poderiam ser sobre a socialização das experiências naquela escola e, se possível, em outros estabelecimentos de ensino.

No tópico ‘Fundamentos da fotografia’, trabalhamos noções básicas do registro, análise de imagens e o manuseio das fotos digitais. Foram discutidos assuntos como enquadramento, luz e pós-produção e a diferença do registro manual e do automático, com suas vantagens e limites (Apêndice E).

O exercício a ser desenvolvido, ‘afetos e desafetos’, constitua-se em tirar fotos de temas com os quais os participantes tivessem um vínculo emocional de maior intensidade, tanto de aproximação quanto de repulsão. O desdobramento esperado era criar uma leitura da imagem na forma de discurso, a ser discutida no coletivo, que justificasse a escolha do tema e desse margem à discussões e comentários.

A ideia era problematizar a imagem, tanto no aspecto do contexto quanto do técnico, e criar um hábito de análise e crítica da imagem com termos mais próprios ao *metiê*, como ‘valorização do tema’, ‘profundidade de campo’, ‘contraluz’ etc.

O último tópico, ‘Mídia eletrônica como mediadora do conhecimento’, foi colocado para relacionar questões pedagógicas, conceitos da cultura visual e contemplar a produção de propostas pelos professores. Os textos induziam a assuntos como: 1) A concorrência entre o currículo oficial e as competências que são solicitadas dos educandos pela sociedade, 2) A relação entre imagem, poder e consumismo, 3) A maneira como as imagens são distribuídas às mídias e a concepção de exposição não autorizada, principalmente em redes sociais, e as questões éticas atreladas a essa publicação.

O programa foi desenhado para atender à expectativa dos professores da aquisição de competências para um melhor manuseio das máquinas fotográficas, como acordado com o grupo, mas, principalmente, para propiciar um espaço de discussões que facilitasse a coleta de dados para a pesquisa. Desta forma, buscou-se identificar como os professores observavam a assimilação das NTIC no cotidiano social e principalmente na escola e, também, perceber mudanças nos comportamentos de docentes e discentes.

A maioria dos textos era enviada ou entregue com antecedência, mas, na prática, a leitura se fazia quase sempre nos dias das discussões no próprio grupo, o que atrasou o cronograma. Em geral, os textos eram resumidos ou cortados para reduzir o tempo de leitura no coletivo, sendo que nenhum texto demandou mais de um encontro para sua leitura.

A ideia foi criar um programa flexível e dialógico e, para isso, foi previsto uma avaliação que equilibrava a primeira etapa com a segunda, o que consistiu em uma

oportunidade de reposicionar direcionamentos e corrigir falhas. Esta avaliação foi marcada por duas críticas, a primeira sobre a pertinência dos conteúdos e a segunda sobre o aprofundamento das questões.

Os conteúdos foram considerados importantes para o cotidiano escolar. Os assuntos tratados na primeira etapa criaram um espaço coletivo de reflexão sobre assuntos como a condição de professor em sala de aula e as dificuldades que alguns possuíam no uso de eletroeletrônicos. Foi solicitado que fossem acrescidas instruções como: 1) Ligar um datashow, 2) Conectar caixas de sons e 3) Baixar conteúdos de vídeo da internet. Procedimentos relativamente simples, mas que dificultavam o uso de mídias na escola, visto que poucos colaboradores sabiam como fazê-lo. Tais assuntos tinham pouca conexão com teorias pedagógicas, mas emperravam o uso mais intensivo dos aparelhos disponíveis na sala de aula.

Outra crítica registrada foi a insuficiência de tempo para o aprofundamento das questões. Segundo os professores, nem todos conseguiam espaço para se colocarem de maneira satisfatória no debate.

Muitas vezes, o tema do encontro divagava para problemas estruturais da escola como falta de equipamentos, pessoal e apoio institucional (Anotação do diário de campo em 06.06.2012), apesar do esforço, nem sempre eficaz, de manter o foco.

Em relação à demanda dos professores, foi acrescentado o tópico de baixar vídeos da internet. Outros foram sugeridos, mas não negociados por falta de agenda. Quanto ao tempo escasso, a agente da secretaria responsável pelo acompanhamento das normas e leis de âmbito pedagógico recomendou que o grupo tivesse maior autonomia na escolha dos temas do horário de estudo, fora do programa da pesquisa.

4.2 Sobre as discussões – na efetivação da oficina

No primeiro encontro, foi exibido o vídeo documentário sobre o atentado de onze de setembro na perspectiva de refugiados¹⁶, dirigido por Samira

¹⁶ Documentário: *September 11*-Samira Makhmalbaf.-Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=igFX1znIx1o&hd=1> - 2002; 11min

Makhmalbaf, no qual foi explorado a construção de conhecimento sem a mediação da imagem eletrônica. O filme trata da história de refugiados afegãos em um acampamento iraniano durante a divulgação na mídia do atentado de onze de setembro. A professora de educação infantil, no vídeo, se esforça para que as crianças compreendam a dimensão do ato terrorista, do onze de setembro. Ela esbarra na falta de recursos para demonstrar o que aconteceu, pois possui um quadro e giz e usa, como referência do World Trade Center, a chaminé da fábrica de tijolos.

Após os professores assistirem o filme, houve um questionamento provocativo sobre a ideia central do vídeo. Nas respostas, muitos relacionaram as dificuldades sofridas pela professora do vídeo ao cotidiano vivido na própria escola.

Os alunos não tinham condições de entender o que estava acontecendo. Tem crianças que tem de tudo, televisão, celular, computador... e essas? [Se referindo as crianças do Afeganistão] Como elas vão entender da mesma forma que as outras? É como aqui na escola. Tem aluno nosso que mal tem televisão e tem outros que tem de tudo. (Professora E.F.G, transcrição de gravação de 23/05/2013)

Além deste tema, houve falas sobre as exigências de formar educandos para as demandas sociais sem os equipamentos adequados para um ensino mais satisfatório. É esperado que o ensino abarque questões atuais, como a compreensão de fatos marcantes como referido atentado, porém, nem todas as escolas possuem as devidas ferramentas para ensinar de forma satisfatória esses conteúdos. Comparando com a estrutura física e pedagógica de escolas particulares, a escola pública do grupo é um cenário de improvisos devido à precariedade dos aparatos físicos. A professora K.A.S relacionou a desigualdade de oportunidades que reproduzem desníveis de competências escolares.

A professora não tem nem quadro. Elas nem sabem o que é uma torre. Chaminé não é torre. Como a professora vai mostrar o que é um prédio? Elas não estão aprendendo, ou se estão, não é muito. Olha os nossos alunos. As crianças daqui vão competir lá fora com o pessoal do WR¹⁷. (K.A.S, transcrição de gravação de 23/05/2013)

¹⁷ - Colégio particular em Goiânia com bons índices de aprovação em vestibulares.

No segundo encontro, as relações entre eletroeletrônicos utilizados pelos alunos e os comportamentos em sala de aula foram debatidas a partir do exemplo de Isadora Faber. Houve uma identificação com o corpo de professores da reportagem e um questionamento sobre a exposição desautorizada à qual estamos todos submetidos com a popularização de equipamentos que captam a imagem de espaços públicos. A vigilância e o controle foram os tópicos que suscitaram a maioria das falas, inclusive, a possibilidade desse controle se tornar comum em escolas e suas consequências nas modificações de comportamento.

A gente não pode filmar o aluno, mas o aluno pode filmar a gente. E quando ele filma, coloca o professor como o errado. Tem escola particular que tem câmera em todas as salas. Aí o professor fica acuado. (Professora J.G.S, transcrição de gravação de 23/05/2013)

O uso de aparatos eletrônicos em sala de aula é proibido na escola, a não ser que haja solicitação expressa do professor, o que raramente ocorre. Contudo, parte considerável dos educandos trazem aparelhos para a sala de aula, a maioria com anuência dos pais, que argumentam questões relacionadas à necessidade de manter contato com os filhos por meio do celular. Para o professor, além de proibido, usar o celular é pouco viável por questões de observação ostensiva da turma, que, nesta faixa etária, tende a conflitos frequentes.

Assim, cria-se um antagonismo em sala. Ninguém pode usar, mas, na informalidade, os alunos utilizam mídias eletrônicas e, em alguns casos, filmam os professores em suas ações em sala de aula sem autorização. Esta é a situação da escola do grupo de docentes. A fala da professora J.G.S me pareceu mais inspirada nas discussões sobre o conflito entre a Escola Básica Maria Tomázia Coelho e a educanda Isadora Ribeiro, mas que suscitou preocupação no grupo por demonstrar os riscos de registro e distribuição de mídias desautorizadas.

Como a professora disse, em alguns casos, as imagens são captadas de forma institucionalizadas, em câmeras instaladas pelas próprias escolas, o que provoca mudanças de comportamento. Para ela, “o professor fica acuado” (J.G.S.), posição que se relaciona diretamente com o tema da pesquisa – os deslocamentos provocados pelas NTIC.

Outra confusão é a definição do espaço escolar como público. Como o nome do local é 'escola pública' e, nos espaços públicos, o senso comum permite que as pessoas sejam filmadas ou fotografadas, infere-se que não há mal em registrar imagens de uma aula, mesmo sem o conhecimento dos outros. Esse é um costume recente que merece reflexão sobre os limites desse público atribuídos à escola. Carvalho (1994) situa a questão do público e doméstico na sala de aula do ponto de vista profissional de professoras primárias. Ela argumenta que essa prática é:

Uma forma marcadamente feminina de organizar as tarefas e relacionar-se com os alunos, onde público e doméstico estão articulados, uma prática estabelecida a partir de anos de trabalho docente, que pode conter formas de resistência ao controle externo e às restrições sobre a autonomia da professora. (p.96-97)

A sala de aula, apesar de ser reconhecida como espaço público, possui características do espaço privado doméstico, tema já debatido por Paulo Freire em *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar* (1997), e Nóvoa em 2001:

A literatura abundante que tem sido produzida sobre este tema revela, sem margem para dúvidas, um conjunto muito significativo de experiências bem sucedidas, mas mostra, também, uma grande instabilidade das escolas, devido às próprias condições conjunturais que conduziram à sua criação (uma dinâmica associativa, um determinado grupo de pais, uma iniciativa política local, etc.). Neste caso, a distinção público/privado é particularmente problemática. (p.13)

Essa tensão sobre o status público e o doméstico se relaciona com a autonomia do professor de se expor ou não, embora haja discursos que encaminhem a docência cada vez mais para situações de visibilidade e interação com a comunidade.

Os professores nunca aceitaram prestar contas do seu trabalho às comunidades locais e o seu ethos profissional definiu-se por 'internalização' e não por 'externalização' (Nóvoa, 1987). Mas, hoje em dia, todos os discursos apontam para a necessidade de os professores refazerem uma ligação forte ao espaço comunitário. Eis um dos principais dilemas que têm de enfrentar. (NÓVOA, 2001, p.18)



Imagem 7 - trazida pela professora de pintura M.A

Para o terceiro encontro, foi solicitado que os participantes trouxessem imagens que se relacionassem com a impressão que eles tinham dos aparatos das NTIC (Imagens 1, 2, 3, 4, 5 e 7). Cinco professores atenderam ao pedido. Os que não trouxeram argumentaram falta de tempo ou esquecimento. O grupo pesquisou imagens com o tema 'educação e tecnologia', citado anteriormente no caso do giz e do celular.

Outro assunto debatido foi o computador que avança sobre o professor em gesto agressivo (Imagem 7). Segundo a professora S.A.A., "é assim que o professor se sente" (transcrição de gravação de 23/05/2013). Este tópico foi retomado em encontros posteriores, quando os professores disseram que se sentiam diminuídos se não soubessem lidar com equipamentos desta natureza. Segundo eles, a dificuldade de manusear eletroeletrônicos causa constrangimento e, até mesmo, medo.

Em outro momento, ao abordarmos o assunto de compactação de imagens para envio em lote por e-mail, a professora narrou em tom de desabafo: "Pensa

como uma pessoa analfabeta se sente? Abre isso aqui para min... Como eu faço isso aqui? É horrível ficar dependendo da pessoa” (professora S.A.A, transcrição de gravação de 26/08/2013). Esta fala surgiu da angústia de solicitar com frequência a ajuda do marido para efetuar operações que ela mesma designou como elementares. Em seguida, ela comentou que trocou de email porque o marido achou melhor, embora ela mesma não tenha percebido a necessidade, o que ainda lhe trouxe o prejuízo de perder arquivos pessoais, inclusive alguns que ela tinha recebido para tratamento de imagens:

Eu tinha aberto o programa que você enviou, abri mas não consegui mexer, ele (o marido) ia me ajudar, mas ele que disse que esse email é uma droga, e que iria abrir outro (de outro provedor). Ele disse que iria abrir outro, criamos outro, não vi muita diferença. Me manda (o arquivo) esse no novo, nós tínhamos aberto, tínhamos olhado, eu não sei o que ele aprontou lá. Ele queria me ajudar (a mexer no programa). Sabe eu preciso fazer um curso urgente de mexer no computador. A gente não sabe, mas tem que aprender. Saber ser uma pessoa alfabetizada digital. Fazer o que? Correr atrás do prejuízo. Tem que ir atrás. (idem).

Ela se incomoda pelo fato de o marido ter que ajudá-la, inclusive escolhendo serviços que ela não compreende bem, algo que limita sua autonomia e lhe cria insegurança, pois ela perdeu dados que lhes eram importantes quando o marido gerenciou sua conta de email. A professora sente uma pressão social para aprender a mexer com estes eletroeletrônicos, situação previsível até mesmo por questões de mercado. É interesse de grupos econômicos aumentar cada vez mais o consumo desses aparatos:

A questão da massificação da alfabetização em informática, passa a ser central. A massificação da alfabetização em microinformática é um fenômeno inevitável, pois, do mesmo modo que ocorreu com imprensa, a indústria da microinformática só se viabilizará pela produção em massa havendo portanto uma pressão “natural” do poder econômico em busca de mercado consumidor. (RAMOS, 1996, p.2)

No meio da fala, a professora percebe que, apesar da boa vontade do esposo, o que ela deseja mesmo é ter autonomia e, para isso, declara que irá fazer um curso para se tornar uma alfabetizada digital. O discurso expressa certo

sentimento de anacronismo, como se ela já tivesse que ter sido capacitada e de “correr atrás do prejuízo” (idem).



Professora S.A.A

Professora de M.P

Professora E.F.G



Professor J

Professora E.F.G

Imagem 8 - Registro fotográfico dos professores (autores abaixo de cada imagem).

Do quarto encontro até o décimo primeiro, foi realizada a oficina de fotografia, contemplando o estudo dessa ferramenta digital. Os professores lidaram com técnicas básicas de uso de planos visuais, recursos das máquinas digitais, composição, iluminação, história da fotografia etc (Apêndice C). Esse conteúdo foi distribuído ao longo das semanas seguintes, compartilhado com outros assuntos da pesquisa. Os conceitos foram discutidos sem a pretensão de um curso de fotografia, mas surgiram oportunidades de troca de experiências sobre o prazer possibilitado pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Isso não se deu apenas com o registro de imagens, e sim com a nova forma de relacionamento no grupo ao trocar arquivos via redes sociais e outros meios.

A primeira etapa transcorreu com o exercício de registro de imagens com câmeras fotográficas e celulares. Após uma breve explicação sobre os recursos

básicos destes aparelhos, os professores registraram fotos no ambiente da escola (Imagem 8). O objetivo foi desmitificar o receio de ‘mexer’ no equipamento. As imagens foram socializadas nos encontros seguintes, visto que o tempo foi curto para mais discussões.



Júlio Simões

Sebastião Salgado

Vik Muniz

Imagem 9 - Imagens mostradas na oficina de fotografia¹⁸ – autores abaixo de cada imagem

Em encontros posteriores, foi discutido um olhar valorativo de técnicas em extinção, como a fotopintura de Júlio Santos e o potencial crítico-social de obras como as do Sebastião Salgado e Vik Muniz. Esses momentos facilitaram a reflexão sobre a importância da subjetividade nos processos de aprendizagem e o poder das tecnologias tanto para ofuscar quanto para resgatar práticas que refletem todo um modo de vida (Imagem 9).

O trecho do texto da Traffí-Prats (Anexo III), indicado como leitura no quinto encontro, foi lido no grupo e as discussões orientadas para a representação do ‘outro’. A princípio, percebemos dificuldades em compreender o pensamento central do discurso da autora, mas, após exemplos mais próximos, como o vídeo de Pedro Cardoso¹⁹, onde o ator comenta sobre a invasão de privacidade das celebridades e

¹⁸ - Figura da esquerda : Julio Simoes. Disponível em: https://catracalivre.com.br/wp-content/uploads/2012/08/Mestre_Julio_Simoes_-_fotopinturas_-_divulgacao.jpg - Acessado em 23/08/2013.

- Figura Central : Sebastião Salgado. Disponível em: <http://msalx.vejasp.abril.com.br/2013/09/04/1250/TFapt/sebastiao-salgado-fotografia-elefante.jpeg?1391036174> - Acessado em 23/08/2013.

- Figura da direita: Vik Muniz. Disponível em: http://gabrielonline.files.wordpress.com/2010/09/vikmuniz_passione.jpg - Acessado em 23/08/2013.

¹⁹ *Pedro Cardoso detona a Globo* - Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-Zn5_NYFDfE

o valor econômico por trás da indústria de entretenimento, a questão da ética no trato com a imagem de outras pessoas ficou mais clara.

Devido à necessidade de autorização por parte do departamento pedagógico da Secretaria de Educação, o sexto e sétimo encontros não ocorreram. A funcionária do apoio escolar, profissional que faz a intermediação entre escola e prefeitura, solicitou que houvesse uma autorização por escrito do Departamento Pedagógico municipal para que fosse efetuada a pesquisa no local. Isso ocasionou a suspensão das atividades até a regularização burocrática, interrupção que durou duas semanas.

Nos dois encontros posteriores, oitavo e nono, o foco se deslocou para aparatos didáticos, como as lousas digitais e a utilidade de laboratórios de informática. O tema dos *e-books* como opção de substituição aos livros didáticos tradicionais levantou questionamentos sobre a organização dos gastos governamentais com a educação e a autonomia sobre o trabalho docente.

Infelizmente é como essa lousa digital, é muito caro implementar. Têm escolas que não tem como. É como a história dos tablets, se todos eles tivessem, como seria melhor, a até a dispersão das crianças. Talvez não aconteceria. Mas se formos analisar a realidade na qual vivemos, tem crianças que não tem condições. É super interessante essa reportagem. (E.F.G, transcrição de gravação de 19/08/2013)

A manipulação de imagens foi um dos assuntos tratados no décimo encontro. Já no décimo primeiro, a pedido dos professores, o tema foi o potencial pedagógico dos jogos virtuais, seus possíveis benefícios e perigos.

Eu bloqueei o GTA do meu filho porque eu vi umas coisas. O cara sobe na calçada e bate no velho, você tem que roubar um carro, sai sangue... a fala do P. da turma E, ele gosta do GTA na parte que ele entra na escola e mata todo mundo. Eles se envolvem, o assunto dos meus filhos é só isso. (professora E.F.G, transcrição de gravação de 26/08/2013)

Outra professora não concordou com o bloqueio sumário. Ela defendeu uma posição que delegava ao educando a escolha, acreditando que é possível um convencimento sobre os malefícios de jogos desta natureza.

Deixa eu só falar uma coisa sobre isso. Porque eu tenho um filho, o quê que acontece? Eu acho que ele tem que ter acesso. Eu acho que você tem que construir, para ele mesmo descobrir se é bom ou ruim para ele mesmo. (K.A.S, transcrição de gravação de 30/08/2013)

A discussão se encaminhou para o limite de idade, que serviria de baliza entre o bloqueio ou não. De qualquer forma, pareceu unânime a necessidade de um acompanhamento das temáticas dos jogos. A preocupação premente foi a violência associados aos jogos mais populares e o modo como os professores e pais lidavam com o assunto. A primeira professora se espantou com o fato de seu filho, de seis anos, ficar ciente do jogo no ambiente escolar por meio de um colega de classe. A docente que havia defendido a conscientização recuou ao perceber a dificuldade de manter o mesmo diálogo com estudantes mais novos que seus filhos, já adolescentes.

No caso dos jogos esses jogos lá eu vou tirar. Era um jogo de zumbis. Mas ele matava pessoas. Na idade que ele tá, ele acha isso bom, não adianta eu policiar porque ele vê com o coleguinha e quer isso. Ele fala assim 'mãe, eu quero este jogo porque esse mata direito'. Ele tá nessa fase de querer essas brincadeiras. Eu falo com ele. Viro...dou uma fugida e volto - tá aquele trem feio de novo. Eu falo 'você sabe o que pode e o que você não pode'. Converso com ele, mas você sabe como menino é. Eu deixei ele sozinho, uma hora só, aí quando eu voltei eu tirei o computador. Sim porque eu falei uma vez, falei a segunda vez, na terceira eu tirei. Deu uma parada, a noite ele sonhou com os zumbis, aí eu falei 'tá vendo, você dorme e sonha com isso meu filho', aí ele ficou assim...acaba que você fica por conta deles, vigiando. Qual é aquele jogo que você disse que era violento demais? Esse! O GTA, ele começou com isso, meu filho disse, 'mãe...eu queria jogar o GTA, ele tem um amigo na escola, aí eu lembrei do que você falou e pensei - meu filho tá vendo esse jogo na escola, de onde que apareceu esse GTA meu Deus? Na idade dele de seis anos? (S.A.A, transcrição de gravação de 30/08/2013)

Meus filhos são mais velhos, meus filhos tem dezessete e dezenove anos. (K.A.S, transcrição de gravação de 30/08/2013)

A primeira frase denota uma vontade de controle do repertório dos filhos, sentimento que, logo em seguida, se revela ineficiente. "Viro... Dou uma fugida e volto - tá aquele trem feio de novo" (idem). Esse desejo de educar selecionando o que a criança pode ter acesso ou não entra em crise numa sociedade onde a

conectividade parece ser a palavra de ordem. Conectividade principalmente à *web*, onde as tentativas de controle social parecem escorregadias.

O discurso da professora e mãe revela também suas bases culturais, conforme assinala Ramos ao comentar o paradigma educacional predominante.

A prática pedagógica, em voga atualmente na grande maioria das escolas, centra ênfase no treinamento. A sua base são os preceitos comportamentalistas, que se fundam na crença de que é possível ter um controle total do processo de aprendizado. Massificação, uniformização, padronização e controle são os seus princípios direcionadores. Nesta prática não há o exercício da autonomia, nem da cooperação. (RAMOS, 1996, p.5)

Sobre os *games* eletrônicos, a realidade é que as crianças estão expostas à violência tanto por jogos quanto pela mídia em geral. O que surpreendeu a professora foi justamente o local onde seu filho ficou soube do jogo, a escola. Faria considera fatores prós e contra no uso de videogames e conclui “que não é necessário fazer a opção por eliminar o videogame de nossas vidas, mas é importante sim, aprender a usá-lo” (FARIA, 2006, p, 196). Para o autor, “o fato de gostar de jogos violentos e de matar, não transforma ninguém em um ser também violento, mas conviver todo dia com a violência, contribui para que fiquemos indiferentes a ela ” (2006, p. 196). Alves também concorda com essa opinião ao afirmar que:

Os jogos eletrônicos como fenômenos culturais que exigem a construção de distintos olhares, indo além de perspectivas maniqueístas como se estes elementos culturais fossem sempre os bandidos nas histórias que envolvem comportamentos violentos, sedentarismo, longas horas de interação com os jogos, desmotivação escolar, reprovação e evasão da escola. Estas leituras acríticas, construídas a partir de um ponto de vista reducionista, restringem as possibilidades de diálogo entre os professores, os gamers/alunos e o universo dos games (ALVES, 2008, p. 8).

No décimo segundo dia, como desdobramento do encontro anterior, foi discutida a questão do controle de pais/responsáveis sobre a internet utilizada por crianças e jovens. Tal debate lidou com o limite entre conscientização e ética. Os professores se interessaram em aprofundar a discussão sobre até o até que ponto

os educadores devem monitorar o acesso à internet, e se este controle não seria uma invasão na privacidade dos jovens.

Ele (educando) foi me contar que a coleguinha brinca de jogos sexuais na internet. Eu perguntei: como que você e ela sabem disso? Não é só digitar www. Ele me disse numa rapidez, como se ele já soubesse o site de cor. (Professora E.F.G, transcrição de gravação de 26/08/2013).

A fala acima, na qual a professora se surpreende pela facilidade de acesso a conteúdos impróprios para crianças, demonstra o receio que eles possuem da web, o que pode ser relacionado com a figura 9, onde o professor é atacado pelo computador. Em nenhum momento a questão é vista da perspectiva de como utilizar estas falas das crianças como deflagradoras de temas sobre educação sexual. O que nos leva a considerar:

A urgência de professoras refletirem sobre as novas relações que são estabelecidas entre as crianças e as tecnologias midiáticas que permeiam o contexto escolar, relações essas permeadas por conteúdos e imagens sempre sexualizados, mesmo que num currículo oculto, muitas vezes não desvendado de forma crítica. (VARELA; MELO, 2013, p. 10-11).

A questão da privacidade também causa desconforto pela imprecisão de limites, por não estar claro até onde os educadores e pais podem ir em nome do bem estar dos educandos e até que ponto seria uma invasão indevida de privacidade. Sobre os filtros aplicáveis para esse controle, para inibir conteúdos impróprios, concordarmos com Viano, ao considerar a obrigação parental de proteger e dar segurança a criança, que o ideal é buscar um equilíbrio entre privacidade e controle.

As atividades online detêm um efeito de socialização e de exploração de papéis sociais, facto que nos obriga a refletir sobre as referidas estratégias no sentido de suscitar intervenções apropriadas destinadas a promover boas práticas de monitorização online e, simultaneamente, encontrar um equilíbrio entre a supervisão parental e a privacidade do adolescente.(2013, p. 13).

Retomando a relação entre estes jogos virtuais e a educação, houve o questionamento pelo grupo sobre a autonomia das decisões, se estes jogos não

estariam desconectando os educandos da realidade concreta em vista da virtualidade. Questionou-se, também, se este comportamento de substituir o raciocínio humano por máquinas como calculadoras, computadores etc, não poderia criar uma geração de mentes preguiçosas.

Eles dizem, eu não preciso estudar tabuada, já que tem calculadora no celular, computador. Assim eu deixo a máquina fazer tudo por mim, assim eu não aprendo a pensar ou raciocinar. Mas é certo a máquina ser superior a mim? (E.F.G, transcrição de gravação de 26/08/2013)

As facilidades oferecidas pelas NTIC criam o senso-comum de que as mentes ficam preguiçosas, pois não se exercitam e passam a funcionar exclusivamente pelo princípio do prazer. Embora essa visão não tenha respaldo, pesquisas apontam que *games* são atividades que podem ser problematizadas de forma crítica para fins pedagógicos, desde que o professor se disponha a conhecer mais sobre este meio. Alves propõe:

Criar um espaço para os professores identificarem nos discursos interativos dos *games*, questões éticas, políticas, ideológicas, culturais, etc. que podem ser exploradas e discutidas com os discentes, ouvindo e compreendendo as relações que os jogadores, nossos alunos, estabelecem com estas mídias, questionando, intervindo, mediando à construção de novos sentidos para as narrativas. (ALVES, 2008, p. 8)

Uma reportagem, sobre livros digitais²⁰ e seus possíveis impactos no programa do livro didático do MEC foi o tema do décimo terceiro encontro, embora essa ideia ainda seja incipiente no meio governamental.

As discussões sobre as atividades pedagógicas ocorreram a partir do décimo quarto encontro até o último. Em geral, houve conversas sobre o formato de entrega, quais os objetivos e como organizar os materiais. Dois participantes abandonaram a pesquisa ao longo do segundo semestre devido à transferência para outras unidades, bem como a diretora, que se envolveu em assuntos de gestão. Dos sete que frequentaram com alguma regularidade até o final, três entregaram a proposta,

²⁰ <http://revolucaoebook.com.br/analise-edital-mec-para-livros-didaticos-digitais/>

sendo que estas foram entregues entre dezembro de 2013 e início de 2014. A falta de tempo foi o argumento mais utilizado para justificar a entrega extemporânea.

4.3 Sobre as propostas

O conjunto das propostas traz conteúdos retirados da internet com maior ou menor grau de alterações. Entre as professoras, uma da turma de seis anos e outra da turma de oito anos, a preocupação com o repasse, assimilação e verificação dos conteúdos é perceptível; são planos bem organizados e detalhados. Elas utilizam as mídias como ponto de partida, objetivando, ao final, uma produção escrita. O professor de Educação Física deu ênfase aos debates coletivos, pesquisa de opinião e a publicação em mídias sociais dos resultados.

Os professores utilizam nos projetos as imagens eletrônicas como meio para potencializar o aprendizado. Observa-se que as interações são sempre buscadas entre aluno-aluno e professor-aluno, tendo como tema gerador imagens ou sons. Nas propostas, a preocupação com a troca de experiências para construção do conhecimento é fator comum, e o uso das mídias serve a um propósito lúdico.

Essa ideia se alinha às reflexões atuais sobre educação e mídia, que propõem paradigmas que valorizam a interação de ideias como ferramentas pedagógicas. “Quanto ainda precisamos caminhar para compreender que o lúdico deve estar presente nas situações de aprendizagem? Que a escola deve se constituir um espaço de prazer?” (ALVES, 2008, p.7).

A professora J.C.G, do agrupamento de seis anos, desenvolveu uma aula sobre desigualdade social utilizando vídeos oriundos da internet (Imagem 10). Em uma página da internet, foram elencados dez links de vídeo para serem deflagradores das discussões. A proposta não foi executada. A ideia era abordar o tema dos conflitos étnicos a partir de vários pontos de vista, enriquecendo o repertório dos alunos. Seu conteúdo e metodologia foram:

Discutir a desigualdade racial no nosso país. Compreender a origem do Dia da Consciência Negra e sua importância hoje. Analisar a situação atual do negro no Brasil. Contar sobre o surgimento do dia da consciência negra. Mostrar os vídeos. Ouvir a opinião das

crianças e debater sobre os temas. Ilustrar, produzir cartazes e textos sobre o que viram e o que acham (J.C.G, 18/12/2013).

Os vídeos escolhidos tratavam sobre a situação social do negro. Os links associados têm termos como: 1) Consciência negra, 2) Quilombo dos palmares, 3), Menina bonita do laço de fita, 4) Martinho da Vila, 5) Maria quer ser negra, 6) Menino cobre corpo com lama, 7) Rap, 8) Preconceito no trem, 9) Imagine, 10) Escravidão.



Imagem 10 - Página inicial da proposta da Professora J.C.G

A etapa seguinte foi bem esquemática, com uma série de etapas que serviriam a qualquer conteúdo disciplinar. Em uma sala de informática, os educandos pesquisariam sobre temas a partir de um assunto gerador, problematizariam o conteúdo e responderiam oralmente a questões sobre o procedimento de pesquisa.

Em relação à Educação Física (imagens 11 e 12), o professor ofereceu um projeto que lidava com as opiniões pejorativas sobre a escola. O intuito foi “contribuir para o desenvolvimento global do educando através de metodologias de comunicação” (professor J, trecho da proposta pedagógica).



Imagens 11 - Atividade pedagógica, Professor J.



Imagens 12 - Pagina inicial da proposta do professor de Educação Física.

O intuito do professor era criar visibilidade para os aspectos positivos da instituição e utilizar a “impressão e publicação na internet.” (idem). Ele traz em sua prática regular a preocupação em formar educandos críticos, que saibam se posicionar politicamente através de ações. Propõe iniciativas que extrapolem o discurso. “É preciso ligar na Secretaria e denunciar as coisas boas” (idem). O professor usa suas aulas para demonstrar uma vertente crítica em relação à baixa

estima de alunos que moram na periferia. “Foi com otimismo que resolvemos desafiar nossos alunos a superarem o paradigma do mal e denunciarem tudo de bom que tem na escola” (idem).

Entre os recursos utilizados pelo professor de Educação Física, estão a máquina fotográfica, filmadora e computador com internet. Essa atividade foi executada em parte, visto que as fotos (Imagem 14) foram registradas, mas não houve a divulgação na internet através da rede social, como previsto. Ele adicionou também algumas pesquisas que fez para dar base à construção de sua proposta.

A professora do agrupamento de oito anos, S.A.A, optou por trabalhar o seu contexto de ensino. Ela desenvolveu uma proposta para abordar o conteúdo de polissemia (compreender os significados relativos aos contextos em que as palavras são utilizadas) a partir de DVD e músicas.

Iniciarei a aula apresentando a música aos alunos. Depois farei as seguintes perguntas: vocês já conheciam essa música? O que acharam? Nessa música tem alguma palavra que se repete várias vezes? Qual? Em todas as vezes que aparece essa palavra o significado é o mesmo? Farei esses questionamentos e irei abrir uma discussão coletiva para sondar o conhecimento prévio dos alunos acerca do conteúdo a ser trabalhado. Logo em seguida, explicarei o conceito de polissemia e coletivamente iremos elencar os casos em que aparecem na música. Depois irei perguntar se conhecem, ou se já ouviram falar sobre esses significados elencados. Após falar do significado de cada um, perguntarei se eles conhecem outros casos de polissemia e deixarei eles falarem a respeito. Ao término da discussão colocarei no quadro algumas palavras pedirei que os alunos em dupla elaborem frases. (S.A.A, transcrição de gravação de 11/12/1013).

Seu interesse estava ligado à criação de sentido em diversos contextos. Esta atividade não foi colocada em prática.

4.4 Recorrências e inconsistências

Uma primeira observação das falas dos professores é sobre a discrepância entre o discurso e o uso da informática no cotidiano escolar. Em muitos relatos, foi colocado que o professor não ‘sabe’ utilizar o computador.

Sabe o que eu fico pensando, o tanto que as coisas estão erradas. A nossa geração não domina a máquina, a ferramenta que é a principal ferramenta da educação atual, hoje nós estamos num mundo onde o computador deve, não poderia, não poderá, ele deve ser usado nas aulas por exemplo. Eu gostaria de dar aula, onde todos tivessem um notebook, e eu falasse assim: gente vamos abrir no site www.historiadobrasil. Vamos para página tal, olha o mapa tal e tal. Más nós que somos os educadores não temos o conhecimento disso. (K.A.S transcrição de gravação em 29/08/2013).

Foi possível observar que eles só consideram que uma pessoa sabe utilizar o computador se elas detiverem um conhecimento profundo de programação ou manipulação de imagens digitais. As habilidades de redigir textos, navegar na internet e interagir pelas redes sociais não são consideradas ‘saberes’ sobre a informática. “Nossa geração não domina a ferramenta principal de educação... o computador deve ser usado... nós não temos o conhecimento” (idem).

Essa fala nos faz entender que os professores não tem instrução para utilizar a informática para o labor escolar. Porém, atividades corriqueiras são trabalhadas no computador como comunicação entre coordenação e professores para o repasse de documentos relativos às fichas de avaliação dos alunos, uso para pesquisa na internet de conteúdos, imagens e vídeos para enriquecer as aulas, escrita das fichas de avaliação dos alunos e, inclusive, a divulgação de vagas para atender déficits de professores por meio das redes sociais²¹.

Há uma sensação de falta de conhecimento para utilizar o computador e imagens eletrônicas. A maioria das atividades suficientes para planejar, executar e avaliar as aulas é exercida pelos próprios professores, utilizando quase sempre seus próprios equipamentos. Mas, quando inquiridos se tem domínio do aparato, existe o discurso que não sabem, ou o que sabem é insuficiente. A solução mais citada nos encontros é que a Secretaria Municipal de Educação crie cursos de capacitação que habilitem para este manuseio, conforme a fala acima.

Outro fator que emergiu com certa frequência é a associação entre professor em sala com notebook e a baixa produtividade das aulas. Ou seja, que o manuseio dos eletroeletrônicos não seria para fins pedagógicos, o que provocaria uma perda

²¹ - <https://www.facebook.com/simsedgoiania?fref=ts>

de tempo de ensino para o aluno. “Tem professor e supervisor de secretaria que acha que o professor que usa notebook está enrolando” (professor J - transcrição de gravação em 29/08/2013).

Essa fala vem como reclamação de um preconceito sobre o uso de eletroeletrônicos por professores que, à primeira vista, não consideram a possibilidade de utilizar estes aparatos como ferramentas efetivas de organização, apresentação e avaliação de conteúdos.

Neste sentido, houve momentos em que professores observaram com o mesmo preconceito o uso de tecnologias por alunos; afirmando que este manuseio constante pode tornar a mente preguiçosa. Uma forma de tornar o raciocínio lento, desta maneira, o uso da informática tornaria a mente pouco crítica e dificultaria a capacidade de criar novas conexões cerebrais. Nas discussões, foi feito o questionamento: “até que ponto essa capacidade de conexão vai ser embotada?” (K.A.S transcrição de gravação em 29/08/2013).

A professora comparou a situação atual com a educação de décadas atrás, quando era comum exigir do aluno que decorasse a tabuada ou as capitais dos estados. Conforme essa fala, a falta de exercício de memorizar, associada ao uso de eletroeletrônicos nesta geração, prejudicaria a capacidade de raciocinar. Esta perda estaria ligada ao esvaziamento do pensamento conteudista na educação.

Eu falo uma coisa... eu sou muito conteudista, eu sou retrógrada, eu sou primitiva mesmo, quando eu entrei na educação, a gente tinha que dar o conteúdo. Se eu não desse, eu ficava louca, eu estava lendo alguns anos, três ou quatro anos, uma pesquisa feita a nível internacional dizendo o quanto o aluno do Brasil recebe mais conteúdos que os alunos da Europa e dos Estados Unidos. Se você pega um aluno que passou por todas as etapas até a faculdade se ele realmente recebeu tudo, ele está anos luz de aquisição de conhecimento, não significa que ele apreendeu, assimilou, mas que ele recebeu, ele recebeu muito mais (idem).

Para oportunizar ao grupo um pensamento diferente, foi discutido um trecho do texto de Ramos (1996), onde a autora, com base em teóricos como Piaget, Maturana, Valera e Freire, esclarece que as questões da aprendizagem passam pela colaboração coletiva, e que todo conhecimento, antes de ser um atributo pessoal, é cultural:

Com a incorporação da tecnologia ao processo educativo, tem-se concretamente a oportunidade de se implementar um novo paradigma pedagógico. A ferramenta tem potencial para produzir novas e ricas situações de aprendizagem. De maneira geral, acredita-se que o novo paradigma vislumbrado é capaz de contemplar: a possibilidade dos aprendizes passarem a ser atores do seu processo de aprendizado (única maneira dele efetivamente ocorrer), ou seja, de passarem a ser os **escritores e editores** do seu conhecimento, e deixarem de ser meros leitores e consumidores do conhecimento já editado e publicado, o aprendizado da autonomia e da cooperação, a promoção da inteligência, e dos processos meta-reflexivos indispensáveis ao surgimento da autonomia e do pensamento de análise e síntese, interferindo, portanto, nas relações de poder existentes nos lugares em que é adequadamente utilizada. a habilidade de lidar com sistemas simbólicos e formais de alto nível de sofisticação (p.6).

As ferramentas tecnológicas podem oferecer um leque maior de materiais e repertórios que os suportes atuais, a maioria em papel. Isso não substitui os avanços pedagógicos necessários para o bom uso das mídias, de forma a explorá-las buscando a autonomia do estudante. Em certo ponto, a autora discute a questão do conteúdo lançado pela diretora:

A transmissão gratuita de conteúdos pouca ou nenhuma importância tem na formação das estruturas cognitivas. Se um conteúdo é facilmente assimilado então a estrutura assimiladora já existia. Se ele não é assimilado, não será na sua repetição *ad infinitum* que tal ocorrerá, mas sim na reorganização de tais estruturas. (idem, p.7)

Sobre os alunos, as propostas discutidas se basearam em buscas na internet que privilegiaram o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Houve dificuldades em encontrar propostas para crianças da menor faixa etária da escola. “No caso eu teria que adaptar a realidade. A faixa etária. Mas seria viável sim. Talvez um mural de recados. Mais adequado aos pequenos.” (professora S.A.A, transcrição de gravação em 12/12/2013). Nestes planos de aula, foi dado ao aluno mais autonomia para produzir conhecimento.

Consegui uma revista, só que eu só escrevi, é uma revista eletrônica que eles criaram para trabalhar o textual com os alunos. Dentro da escola que eles criaram essa revista eletrônica. Eles viram vários gêneros textuais, e depois eles mesmos escreviam. Em seguida eles trocavam o texto com outra sala e iam identificar os gêneros que os outros tinham feito. Uma sala entrava e fazia os gêneros e a outra vinha e corrigia. Eles faziam tipo um rodízio. Aí no final, na

culminância eles pegavam os melhores, selecionavam por gênero e colocavam no mural. (idem, 12/08/2013)

A mesma característica se repete na proposta do professor de Educação Física, que enfatiza a observação, criação de discurso textual/imagético e publicação dos conteúdos em redes sociais.

A plasticidade da informação sobre os suportes digitais poupa esforços físicos, o que reduz o tempo do trabalho e, por consequência, libera energias para serem aplicadas no que realmente é o foco.

O que pode haver de mais útil e potencializador nas novas tecnologias, nas redes computacionais e comunicacionais são suas possibilidades de dinamizar interações, preservar e disponibilizar memórias (BELITANE, 2002, p.183).

As propostas poderiam ser desenvolvidas, com algumas adaptações, para suportes tradicionais em papel, quadro-negro e giz, mas se transformariam em atividades menos atraentes e o tempo poderia se estender além do razoável, sem mencionar os custos. Não cabe ao meio tecnológico por si só criar modos de ensinar melhor, cabe aos educadores, mas esses podem se aproveitar das ferramentas à disposição de forma criativa para alcançar o objetivo de educar.

4.5 Olhar que indaga – os dados e as leituras

Partindo do pressuposto de uma filtragem dos dados coletados, foram consideradas duas demandas: a proposta da pesquisa e os questionamentos sugeridos pelas falas dos professores. O tema da pesquisa, “Educação e tecnologia: imagens eletrônicas na escola”, visou identificar os aspectos que são influenciados pelo uso crescente das NTIC dentro do ensino formal.

Já nas falas dos professores, são evidenciadas as questões que se entrelaçam com o todo do cotidiano escolar, como o acesso aos equipamentos e as linguagens eletrônicas, preocupações com a formação docente, e a organização escolar.

Depende de como o professor vai usar [as tecnologias], muitas vezes, a gente não tem o conhecimento, precisa da ferramenta ... e fica só mais um item na sala de aula, apesar de todos os benefícios que ela pode proporcionar. A máquina não faz, mas por si só ela induz. Sem ter a intermediação para trabalhar o contrário o sistema dela leva a, não é a máquina que está falando. Os programas que são acessados. (professora S.A.A, transcrição de gravação de 19/08/2013)

Questões como a liberação do uso de eletroeletrônicos para alunos, perigos da *web* e jogos e até a necessidade de tempo de planejamento são itens que geram insegurança pela falta de discussão e embasamento.

Neste contexto, o encaminhamento das questões se deu pelo desdobramento de duas categorias de análise. A primeira, já prevista no projeto, como 'deslocamentos provocados pelo uso das NTIC na sala de aula', deu origem a três subcategorias levantadas pelas discussões no grupo: 1) O papel do professor, 2) O papel do aluno e 3) Suportes didáticos. A segunda emergiu a partir da reflexão dos discursos recorrentes no grupo e foi denominada de "apropriação tecnológica", sendo detalhada em duas subcategorias: 1) Tempo de planejamento/execução e 2) Habilidade para uso das NTIC.

Na categoria dos deslocamentos provocados pelo uso das NTIC, algumas falas indicam que os professores percebem que o uso das novas tecnologias pode modificar as relações na escola. "O papel do professor e aluno vai se transformar [...] no digital o professor é o orientador" (A.V.T, transcrição de gravação de 29/08/2013). Nos encontros, as falas desta natureza indicam haver uma indefinição sobre o que virá. Eles sabem que a sociedade vem transformando suas maneiras de se comunicar e produzir representações, fenômeno que afeta a maneira como se aprende. Deste contexto emerge um sentimento de anacronismo e exclusão.

Agora tem aquele *whatsapp*, agora o menino está indo para a escola e ele tá falando com o meio-mundo no celular... e a gente não tem acesso a nada disso... eu fui condenada [pelo filho] por ter não *whatsapp*. (E.F.G, transcrição de gravação de 19/08/2013)

Contudo, há uma sensação de que os docentes não estão instruídos para agir dentro destas novas demandas, como no item sobre a habilidade para uso das

NTIC. “O professor não domina a ferramenta, não temos o conhecimento” (professora K.A.S, transcrição de gravação de 26/08/2013). Isso me levou a elencar outra categoria de análise, que denominei de apropriação tecnológica por se referir à maneira como o professor incorpora ou não as tecnologias em seu cotidiano de sala de aula. O tempo para aprender a lidar com as NTIC entra neste item.

A coordenadora pedagógica, observando as discussões, interferiu em certo momento, apontando como é dever do professor buscar estes conhecimentos por si mesmo. “O professor tem que entrar nos cursos de informática... Não pode ficar esperando” (A.V.T, transcrição de gravação de 12/08/2013). A resposta recorrente dos professores é a falta de tempo devido ao excesso de burocracia. O tempo, na fala dos professores, se esgota na produção de planos de aulas, relatórios escritos de avaliação dos educandos, planos de ação para solucionar dificuldades específicas dos estudantes, planejamento de eventos para datas comemorativas, preparação para as avaliações do Ministério da Educação e, principalmente, os projetos repassados pela Secretaria Municipal de Educação de execução obrigatória, sem negociação com a escola. Este último causa descontentamento devido ao formato fechado com o qual são executados, sem um diálogo com a escola sobre datas e metas.

O processo de organização do tempo na escola ocorre em demandas sobrepostas. No início do ano, são definidas as pretensões gerais sobre os conteúdos de cada disciplina ou oficina contidos no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Neste momento, o professor tem mais liberdade para se organizar e, em geral, ele se baseia nas demandas dos anos anteriores para determinar os prazos e datas. Em seguida, a secretaria começa a enviar para a escola o que deve ser executado ao longo de ano. Estas remessas podem ocorrer a qualquer momento, do início ao fim do ano letivo, e, em geral, as exigências vêm com prazos fechados para implantação, execução e avaliação. Não existe um limite de projetos ou ações que a secretaria pode enviar, cabendo à escola se reorganizar constantemente para fazer caber demandas de quantidade imprevisíveis numa agenda de tempo limitada.

Está insuportável, o que está acontecendo, a gente está com um papel aí que tem as leis, assim, que leis que você já trabalhou, é lei

para tudo, é homofobia, etc... eu posso trazer.... aí tem a dengue, eu não sou contra nós trabalharmos a dengue, mas como obrigar um professor a ser o dengueiro? Eu não posso obrigar o administrativo a ser, entendeu? Agora chegou o DESO, programa de educação financeira para as crianças, muito interessante, se a minha filha recebesse, mas espera, é mais uma coisa. Aí eu perguntei, e que hora que os meninos vão ter aula de conteúdo? (K.A.S, transcrição de gravação de 01/09/2013).

Na prática, o ano começa com certa tranquilidade e, ao longo do período letivo, com a chegada de projetos e ações, o calendário sofre um efeito de engavetamento. Isto é resultado do hábito da sociedade de transferir para a escola responsabilidades que vão além dos conteúdos de instrução:

As políticas e a legislação educacionais consolidam, hoje, uma concepção de gestão que prima pela transferência de responsabilidades das esferas federal, estadual e municipal para a instância escolar, e, por esse motivo, as escolas e os professores precisam tomar consciência da forma como estão sendo pressionados a apresentarem resultados e como estão sendo responsabilizados pelo fracasso/sucesso escolares (OLIVEIRA, 2012, p.171).

As atividades se acumulam e pressionam o professor para fazer cada vez mais em menos tempo, provocando uma sobrecarga de atividades que extrapolam o que pode ser feito dentro do ambiente escolar. Isso causa o transbordamento do costume de levar tarefas para casa, causando, em alguns profissionais, muito cansaço devido ao volume de serviço. Muitas vezes, esse cansaço se expressa em esgotamento mental e físico, tendo como consequência a ausência da sala de aula por motivos de saúde.

No trecho abaixo, a fala da coordenadora pedagógica ilustra as dificuldades em manter o interesse dos professores na qualificação contínua através de estudo de teóricos da educação. Seu discurso refere-se à necessidade de conciliar as demandas da escola por meio de uma melhor organização do tempo, neste caso, dos quarenta e cinco minutos previstos diariamente para o planejamento, discussão e avaliação das atividades escolares.

A rotina aqui é muito pesada, porque a gente leva muito trabalho para casa. Mesmo que faça aqui, ainda sobra muito. Depois que eu adoeci, que eu peguei licença, eu aprendi uma coisa para minha

saúde: da meia noite às seis ou eu durmo, ou eu namoro, ou eu faço alguma coisa que me agrada. Mas o meu tempo do descanso é sagrado. Porque eu não quero mais adoecer. Nós temos que ter em mente isso. Tem muito professor doente, tirando licença por causa de... Nós temos que aprender a controlar o nosso tempo, administrar esse tempo que a gente tem. Essa rotina é difícil, à tarde, propus que os professores lessem naqueles quarenta e cinco minutos. Mas não teve aquele interesse, então assim, nós temos que achar um caminho, um caminho que não seja esse de sobrecarregar mais. Tentar facilitar aonde? Eu pensei. Se eu mandar os textos para casa vai pesar. Eu pensei assim, eu entrego os textos na segunda, e na terça você tem os quarenta e cinco minutos para você ler o texto para a gente discutir na quarta, mesmo porque tem professor da tarde que fala que não dá conta de planejar aqui, que planeja em casa. Aí cadê o interesse? Assim, a gente tem que se conscientizar, se politizar para poder falar. Mas tem que ter essa contrapartida, tanto da parte da escola, quanto da parte do professor porque também não pode se acomodar, tem que ter um equilíbrio. Nem para cá, nem para lá. Tem que ter um equilíbrio (E.F.G, transcrição de gravação de 12/09/2013).

Os projetos enviados pela secretaria se destacam como o elemento mais desestabilizador da organização escolar, pelo menos, no que se refere à ansiedade que causa nos docentes. “Uma avalanche de projetos, aí depois vem as cobranças dos conteúdos. Fora dos contextos de projetos” (professora S.A.A, transcrição de gravação de 01/09/2013). Ao longo do ano, a pressão sobre os índices de aprendizagem medidos pela secretaria força os professores a manterem o foco nas metas básicas, ao mesmo tempo em que são cobrados pelas atividades impostas pela secretaria de ensino. “O tempo está complicado. Eu não sei o que faço. Às vezes, eu penso em desistir de um [emprego], mas a necessidade fala mais alto. Mas eu não estou dando conta de conciliar. Estou me arrastando.” (professora E.F.G, transcrição de gravação de 12/08/2013).

Em outra fala, há um desabafo, “eles só agregam conteúdo, está insuportável, agora esse projeto de educação financeira, é uma avalanche de projetos, e quando a gente reclama, eles dizem: se vira!” (professora J.G.S, transcrição de gravação de 02/09/2014). Aliás, diversas vezes durante os encontros, veio à tona angústias sobre o volume de conteúdos normalmente ministrados e cobrados. Embora estes conteúdos sejam criticados pelo grupo quanto a sua relevância, para os professores, a secretaria de educação estaria:

Só agregando [conteúdo], é a questão da responsabilidade da escola. Eles já querem colocar como responsabilidade da escola os problemas emocionais da criança, os problemas físicos, já foi citado, a gente vai ter que dar até lombrigueiro (idem).

As falas dos professores deixam claro que o elemento tempo se relaciona diretamente com a formação do professor, inclusive sobre a sua disposição física e mental para a formação continuada. Aliás, esse tema foi controverso nas discussões. Uma colaboradora argumentou que os profissionais não se dispõem à qualificação por preguiça.

Nós somos preguiçosos. Assume. A E.F.G falou assim - que o pessoal da tarde queria fazer um documento, que iríamos estudar. Vamos pegar os parâmetros, vamos pegar não sei o que, não sei o que. Eu vou escrever. O quê que ela falou? Ninguém falou mais nada. (K.A.S, transcrição de gravação de 01/09/2013).

Alguns docentes não concordaram com essa visão. Este grupo contrapunha que a verdadeira causa da falta de estudo continuado dos docentes era a sobrecarga de serviço.

O professor não é preguiçoso, o professor não tem tempo de estudar. Eu fico dois períodos em sala de aula, é difícil. Onde você não tem tempo, não tem disposição. A que horas eu vou dormir? A que horas eu vou descansar? (professora S.A.A, transcrição de gravação de 01/09/2013)

Uma das coordenadoras argumentou que o estudo e aperfeiçoamento constantes são fundamentais, inclusive para melhorias de salário e condições de trabalho, mesmo que isso custe utilizar o tempo normalmente reservado ao descanso. Essa afirmação causou uma discussão sobre o comprometimento dos professores em estudar e pesquisar.

Se acha que não dá conta, de ser professor pesquisador, professor que tem responsabilidade com seu trabalho, que se comprometa com seu trabalho, que vá fazer outra coisa. Eu já falei para vocês: por que acham que a nossa categoria é tão desrespeitada? Por causa de discursos equivocados igual ao que eu estou vendo aqui agora. (coordenadora S.N, 01/09/2013).

A fala da docente do agrupamento de oito anos acrescentou que não basta os professores pesquisarem as leis e normas por si mesmas já que a secretaria sempre faz leituras direcionadas por motivos políticos - o que inibe iniciativas. Para exemplificar, ela citou que, no momento da implantação do sistema de ciclos de aprendizagem na prefeitura, ela sabia que essa política não proibia a reprovação, pois tinha pesquisado o assunto. Mas, após um incidente, teve que voltar atrás por contrariar interesses do grupo político da época - que queria evitar índices ruins nos relatórios sobre a educação fundamental.

Quando teve o ciclo, que chegou aquela cartilha, de um para outro [ano], não estava claro no ciclo [momento de implantação na rede municipal de Goiânia no ano 2000] se podia reprovar. O que eu fiz? Tinha alunos meus que realmente não tinham condições de avançar. Eu sentei com outras pessoas, eles não tinham condições de serem avançados para o ciclo II. Eu fui e retive. Meu deus, eu não faço isso nunca mais na minha vida. Veio à unidade [regional da secretaria de educação – unidade central] e pápá para cima de min. O fato de eu ter feito isso, quase eu que assino uma advertência porque eu reprovei dois alunos. (professora S.A.A, transcrição de gravação de 01/09/2013)

Esse comportamento, segundo ela, criava o hábito de que a escola deveria aguardar qual a orientação oficial sobre determinado assunto sempre que tinham por diante novos desafios. Essa visão sobre a falta de iniciativa pareceu unânime no grupo. Um dispositivo para não se exporem a retaliações. Algo diretamente relacionado à autonomia da escola e do docente.

A experiência da oficina oferecia de diferente a facilitação dessa formação dentro do horário de trabalho, evitando invadir o tempo de descanso. A funcionária do apoio escolar, agente da sede da secretaria de educação incumbida de verificar o cumprimento das normas e leis no âmbito pedagógico, comentou que o horário de estudo em certas unidades não cumpre o objetivo por falta de um planejamento adequado (Diário de pesquisa em 12.09.2013). Ela disse, também, que estava observando o interesse que o grupo apresentava nos encontros.

Não foi percebida nas falas uma resistência em aprender mais sobre imagens eletrônicas ou outros assuntos relacionados às NTIC, pelo contrário, eles solicitaram que, durante a oficina, houvesse espaço para aprenderem a ligar equipamentos,

manusear imagens e houvesse um planejamento coletivo de algumas atividades, como foi feito nas negociações de atividades envolvendo filmes que pudessem ser articuladas de forma interdisciplinar. Esse pedido pode ser lido como demonstração de interesse em uma melhor formação, apesar de ele esfriar frente às dificuldades estruturais, que parecem colocar um uso maior das NTIC fora do mundo real dos professores.

Não são as tecnologias que vão melhorar o professor... Ou vão tornar um professor ruim em um bom... Não é isso.. O professor já tem que ser bom... Ele tem que saber o objetivo porque ele está levando aquele aparelho... Aquele aparato para sala de aula, e saber como usar, qual o objetivo que ele quer alcançar. Sabe o que é interessante, Quando entrei no site e comecei a ler, a quantidade de ideias, e de aparatos tecnológicos que poderiam auxiliar o professor... A gente fica assim... Se nós pararmos para analisar com nossa realidade, é fora do nosso mundo. (E.F.G, transcrição de gravação de em 19/08/2013)

O grupo parecia aguardar a orientação oficial de como lidar com as NTIC. Espera-se das secretarias de educação que promovam cursos afim de que os docentes aprendam a lidar com esta realidade. Inclusive, há a percepção de que os educandos precisam de orientações de como se comportar com as tecnologias, programas, jogos etc, mas os docentes se sentem despreparados para esse ensino.

Olha como a coisa começou errada, a secretaria de educação, ao invés de dar esses cursos aí para nós, já devia ter nos obrigado a aprender a mexer com essas máquinas [...] o professor abre mão de ser o mediador do conhecimento. (K.A.S, transcrição de gravação de 29/08/2013).

Já da parte do aluno, as narrativas o colocam como tendo mais facilidade e com melhores equipamentos:

Falando desse negocio de tecnologia, meu esposo estava falando que, ele estuda a noite, o professor precisava de um dado, uma imagem de matemática, o professor projetou lá, mas não ficou legal, aí o aluno chegou e pediu para apagar a luz e projetou a partir do celular. (S.A.A, transcrição de gravação de 12/08/2014).

As narrativas também mostram que o educando conectado é passivo, sem interesse pelo raciocínio. “A gente já tem as consequências deste aluno, o aluno do segundo grau é ansioso, imediatista... ele não lê” (professora E.F.G, transcrição de gravação de 29/08/2013). Nestas visões dos professores, as imagens eletrônicas viciam um olhar fácil, desprovido de maiores aprofundamentos e reflexões, embora eles reconheçam que os educandos possuem um interesse latente pelas novas mídias. “O aluno... não aprende nada... mas o site sabe de cor.” (idem, transcrição de gravação de 26/08/2013).

Sobre os suportes didáticos, há trechos que denotam um temor de dependência. Esse medo consiste numa ameaça à autonomia do professor e à possibilidade de um processo de alienação do ensino: “Eu penso que nós criamos ferramentas e nos tornamos escravos delas [...] Eu tenho receio do quanto a gente vai ficar escravos delas” (K.A.A, transcrição de gravação de 29/08/2013). Em outro momento, “a gente não pode se permitir ser dominada pela máquina, a gente deve estar acima da máquina” (idem).

O entusiasmo é um tom recorrente. Essa abordagem faz crer que as imagens eletrônicas trariam um repertório mais rico de exemplos para os alunos e, inclusive, fariam as aulas mais eficientes. “Eu achei a lousa eletrônica muito interessante. Nosso quadro é horrível, as crianças não enxergam direito. Já na lousa [digital] iria facilitar a aprendizagem e agilizar a aula” (professora J.G.S, transcrição de gravação de 15/08/2013). Este olhar positivo sobre as mídias é mais forte na professora de teatro, graduada no ano anterior e a mais nova do grupo, com 25 anos.

Essas novas mudanças, do livro digital, são o futuro, não tem como fugir disso aí, a gente tem que ter a consciência que a função do professor e o papel do aluno vai se transformar. Eu queria falar de uma pequena experiência que eu tive na EAD [Educação à Distância da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG], que eu acho que tem muito a ver. Quando eu cheguei na educação a distância, eu falei, como é que eu vou dar teatro à distância? Isso é impossível. Inclusive como aluna da universidade, eu lutei contra a educação à distância do teatro. E quando eu acabei de me formar, me chamaram para dar aula na educação à distância. Vamos ver como esse negócio funciona, e o quê que acontece? Eu percebi que tem sim esses lados ruins todos, na educação à distância funciona como um facebook onde eles controlam o horário em que você entrou, o tempo que você ficou, qual atividade que você leu, qual atividade que você fez, mas tem um lado bom também. No ensino presencial o aluno

tem um texto para ele ler, aí ele finge que leu, vai para a aula, finge que ele está entendendo tudo, pronto, o aluno ganhou a nota dele. No EAD não tem como isso acontecer (A.V.T, transcrição de gravação de 01/09/2013).

Uma das ações não previstas, mas que interferiu nas discussões ao criar outros temas que desviaram o foco para longe do original, foi a problematização da imagem figurado professor. A primeira vertente deste encaminhamento foi colocar a imagem do docente como um profissional esgotado e com dificuldades estruturais de aplicar um bom ensino.

Por que você acha que estão sobrecarregando a gente com estudos, não só com estudos, mas com os projetos, a gente também está sobrecarregado porque eles estão jogando a gente em várias salas. Aí você tem que passar mais tempo planejando, mais tempo se preocupando com provas. Eu estou achando completamente desumano a gente ter que entrar em várias salas, assumindo esta responsabilidade, quando a gente tem um número grande de alunos por sala (J.G.S, transcrição de gravação de 12/09/2013).

A expressão de angústias profissionais foi mais recorrente do que eu havia imaginado no princípio. Em geral, as falas foram carregadas de emoção, como se a qualidade profissional de cada docente estivesse em julgamento. Embora esse despejo de sentimentos reprimidos possa ser considerado comum nestas situações, houve momentos que foi necessário a intervenção para acalmar os ânimos. Sobre entrevistas em grupos, focais Boni e Quaresma esclarecem.

Por vezes esses discursos são densos, intensos e dolorosos e dão um certo alívio ao pesquisado. Alívio por falar e ao mesmo tempo refletir sobre um assunto que talvez os reprimam. Neste caso pode-se até dizer que seja uma auto-análise provocada e acompanhada. (2004, p.77)

Em certo ponto, a diretora refletiu sobre a baixa estima que professores têm do seu trabalho. Ela percebeu que a atividade docente na escola não é reconhecida pela secretaria, ou, por vezes, nem pelos próprios professores, mas que é possível observar pela fala dos pais que o ensino ministrado na escola alcança bons resultados. Na fala a seguir, a diretora comenta que uma mãe de aluno elogiou o desempenho do filho na escola para qual ele foi transferido. Ela relata como mãe

ficou surpresa de não ter que pagar reforço para seu filho, que saiu de uma escola pública para uma particular.

Ontem eu fui saindo, a mãe do R. aquela de olho verde, me parou e eu perguntei, como é que está o R. Ela respondeu: ele está muito bem. Ela disse assim, 'eu vou te falar uma coisa, quando o R. foi para lá, eu coloquei na cabeça assim – eu tenho que economizar dinheiro para pagar reforço para o R., eu já falei para o meu marido, vamos economizar, porque a gente vai ter que pagar reforço. Você acredita que o R. está indo bem? Que ele está tirando só nota boa, sete e meio, oito, oito e meio. Eu não estrou acreditando. Essa escola é uma boa escola'. De uma forma ela falou mal, e depois falou bem. Mas eu entendi a colocação dela. Eu disse para ela, você devia vir aqui e falar para os professores. E depois eu fiquei pensando, o R. é um aluno mediano, o R. não é um bom aluno. Então, se ele está saindo da nossa escola, que é apenas razoável, como é que estão as outras escolas por aí? (K.A.S, transcrição de gravação de 12/09/2013).

Apesar de eu tentar manter o direcionamento para o uso de imagens, o foco da maioria dos professores de ciclo I e ciclo II é a alfabetização. Dessa forma, o maior interesse era na utilização das tecnologias no processo de letramento. Quanto à alfabetização, houve a reclamação de pouco material disponível.

Você acha muito a questão de projeto. Mas assim, proposta trabalhando filme, trabalhando slides, lousa eletrônica. Eu queria mais direcionado para alfabetização. A gente acha mais de nível [médio]. Para meninos maiores (S.A.A, transcrição de gravação de 12/08/2013).

A situação apresentada é compreensível dentro de um contexto. Uma das expectativas dos colaboradores em relação à oficina era facilitar, ou melhorar, as práticas de ensino. “Quero conhecer novas tecnologias para melhorar o meu trabalho” (S.A.A, transcrição de gravação de 05/08/2013).

O olhar que indaga, ou seja, a percepção geral da maneira como os discursos foram emitidos e quais seus significados perpassa os termos: acesso, formação, perigo, medo, indecisão, incapacidade, despreparo, medo, curiosidade e entusiasmo. Estes substantivos formaram o ambiente dos encontros e nortearam a percepção das discussões dos professores.

Os deslocamentos que as NTIC provocam no papel do professor em sala de aula são motivados por estes sentimentos, às vezes contraditórios. A pesquisa demonstra que ele não está passivo frente às modificações sociais relativas às NTIC, mas que essas modificações lhe causam angústias por se sentir responsável pela orientação dos educandos dentro destas configurações sociais, onde o herói e o monstro são as mídias eletrônicas.

Por um lado, os aparatos digitais oferecem benefícios, como a possibilidade de arranjos pedagógicos mais prazerosos, mas, por outro, representam perigo, por exemplo, ao disponibilizarem conteúdos impróprios para crianças, o que causa no grupo ansiedade por uma formação que discuta os limites e vantagens das NTIC no âmbito pedagógico.

Essa formação se torna problemática, pois sua urgência entra em conflito com a falta de tempo alegada pelo grupo devido à sobrecarga de serviço. Essa situação é oriunda da visão da escola como salvadora geral de todas as questões sociais.

Ao longo do século XX, concepções pedagógicas, psicológicas e sociológicas da infância foram-se misturando com “ideologias de salvação”, alimentando a ilusão da escola como lugar de “redenção pessoal” e de “regeneração social” (NÓVOA, 2001,p.11).

.O conteúdo de tais cursos também não é delineado de forma satisfatória. Durante os encontros, houve solicitações de aprofundamentos de diversos assuntos, de questões educacionais como a forma que a tecnologia se relaciona com a cognição até tópicos técnicos, por exemplo, como compactar imagens e arquivos para envio por email.

Foram muito significativas as expressões que essa falta de formação para assuntos tecnológicos provoca na imagem que os professores possuem de si mesmos. As primeiras falas se referiam à falta de capacidade, mas, em seguida, foram substituídas por discursos da necessidade de aprenderem mais, e muitos viram nos encontros as possibilidades que já estão ao alcance do grupo, como o uso mais crítico dos vídeos, bem como a discussão de políticas públicas que tangenciam o assunto das tecnologias ligadas à escola.

As propostas pedagógicas entregues demonstram que o uso de mídias pode facilitar a geração de discussões e atividades de maneira coletiva. As três ideias colocam a função da mídia como um objeto a ser explorado em atividades com troca de informações e construção de conhecimento de forma interativa.

Considerações Finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de imagens eletrônicas na escola desloca o professor da sua zona de conforto, colocando ele frente a novos desafios em sua formação continuada. Nas narrativas coletadas, ao mesmo tempo em que desejam utilizar estes meios para aperfeiçoar o ensino, eles se sentem sem a devida preparação para uma prática segura neste campo. O que encaminha a discussão para o tema da capacitação.

Há consenso sobre a necessidade de maior conhecimento sobre equipamentos, programas e usos pedagógicos destas ferramentas, o que nos leva a refletir sobre qual o teor dessa capacitação. Nos primeiros encontros, os professores declararam desejar cursos de informática, pois não sabiam nada. Contudo, ao longo dos encontros, os indícios mostraram que a maioria utilizava as redes sociais com frequência, buscavam imagens e vídeos na internet para o planejamento das aulas e utilizavam o *email* como ferramenta institucional de trabalho.

As expectativas do grupo quanto à oficina expressavam uma relação entre as NTIC e o prazer. Foi recorrente ver que essas tecnologias podem tornar a educação formal menos enfadonha e mais rica em informações. Uma ferramenta quase que indispensável para aproximar os conhecimentos curriculares dos disponíveis na sociedade em geral. Essa relação tecnologia-prazer veio acompanhada da preocupação com a relação consumismo-criticidade.

O grupo colocou em questão até que ponto as facilidades propiciadas pelas NTIC podem prejudicar os alunos quanto ao pensamento crítico e ao comportamento social, inclusive, prejudicando competências para refletir e escrever corretamente. Daí emergiu o receio dessas tecnologias tornarem as mentes preguiçosas, principalmente com o recurso do copiar-e-colar.

Algumas discussões se aprofundaram no nicho específico dos *games*, onde as falas foram reincidentes sobre os riscos de jogos violentos influenciarem o carácter de crianças e jovens, conduzindo-os a comportamentos mais agressivos e socialmente reprováveis. Os discursos se dividiram sobre a orientação *versus* a

proibição destes conteúdos oferecidos na internet, o que trouxe novamente a necessidade da figura do mediador para crianças e adolescentes que não possuem, ainda, a maturidade necessária para lidar sozinhos com temas complexos como o assassinato e a sexualidade.

Essa oferta abundante de conteúdos preconceituosos, pornográficos e violentos, disponível na *web*, inspira preocupação no grupo investigado que, neste momento, se colocou também como pais e responsáveis. Eles perceberam que boa parte do que é veiculado sobre esses assuntos se dá por imagens. Essa inquietação se deu não só porque o conteúdo está acessível em todos os locais onde há conectividade, inclusive dentro da escola, mas, sobretudo, pela falta de instrumentos de controle social sobre tais distribuições.

Quando foram repassadas para o grupo as instruções para a manipulação de imagem em um programa para iniciantes, uma parcela revelou receio de estragar o computador na manipulação das fotos digitais. Esse comportamento pode estar associado ao manuseio de equipamentos analógicos, populares do século passado, nos quais eram frequentes os danos por conta do uso inadequado, sendo o reajuste algo feito apenas por profissionais. Em diversos momentos, os próprios professores pontuaram que as gerações mais recentes não carregam essa apreensão de danificar os equipamentos durante o manuseio, o que facilitaria o uso intuitivo dos mesmos.

Receio e anacronia foram representações demonstradas quando os colaboradores trouxeram ilustrações sobre NTIC e educação, em sua maioria, quadrinhos humorísticos. Os comentários retrataram o professor situado em um *lôcus* oposto ao educando. O docente é colocado como absorto com o comportamento distante de seus estudantes que operam eletroeletrônicos ou dependem deles de forma preocupante. Ele também é visto ao lado de um quadro-negro, com o qual os estudantes mantêm pouca ou nenhuma relação, como se a lousa não fizesse parte do mundo deles ou tenha pouco a lhes oferecer.

Esse distanciamento gera uma compreensão rasa de como os jovens estudantes compreendem a imagem eletrônica nos dias de hoje, facilmente socializável pela *web*. Foi o caso do conflito entre a Escola Básica Maria Tomázia

Coelho e a educanda Isadora Ribeiro, de uma das colaboradoras da pesquisa e do meu próprio caso. Produção, distribuição e consumo de imagens são temas caros à Educação para a Cultura Visual. Esse campo de investigação observa esses temas atrelados ao pensamento crítico – relacionando o uso da imagem e ética, reflexão que cabe dentro do meio educacional.

Encurtar esse distanciamento implica em deslocamentos. Descentralizar o professor foi a opção debatida dentro do grupo. Novos paradigmas e costumes estão sempre sendo construídos na educação por diversos motivos. No grupo, o interesse em tornar as aulas mais agradáveis com o uso das NTIC se configurou como a principal argumentação. Mas, também, foram colocadas situações de como lidar com o copiar-e-colar e a democratização do acesso às tecnologias.

O que move os educadores pode ser o desejo de sair da posição de desvantagem em que acreditam estar em relação aos alunos nos novos comportamentos instaurados pelas NTIC na sociedade, na leitura deles mesmos sobre os quadrinhos humorísticos que trouxeram. Obter maior domínio sobre estes aparatos é um dos pressupostos estratégicos para a reaproximação com os educandos, embora não tenha ficado claro qual o limite dessa expectativa quanto ao teor do conhecimento necessário para alcançar esse objetivo.

Utilizar a cibercultura de forma positiva, lidando com as ameaças nela contidas, como jogos violentos e outras, é o desafio que preocupa o grupo. Os docentes demonstram interesse no assunto, como comprovam a adesão à pesquisa, a participação e o envolvimento nas discussões.

A quantidade de propostas pedagógicas entregues ficou abaixo do esperado no planejamento inicial da pesquisa. A justificativa do grupo foi a falta de tempo e a desorganização ocorrida pela paralisação sindical por questões trabalhistas. O desenvolvimento das ações foi facultativo, sendo que poucas foram efetivadas. A etapa da socialização ocorreu em parte, visto o baixo número de atividades entregues.

A greve dos professores de 2013 acarretou em uma pressão sobre o calendário de atividades pedagógicas da escola. Contudo, a reposição das aulas que não foram ministradas durante a greve é uma realidade relativamente frequente

nas escolas públicas. Naquele ano, já estavam em reposição da greve de 2012, e neste ano de 2014, ocorreu outra paralisação. Essas alterações de calendário são ocorrências relativamente comuns, e não prejudicam os duzentos dias letivos obrigatórios previstos em lei.

Das propostas pedagógicas entregues, a maioria foi inspirada em matérias da internet e, em seguida, adaptadas para a faixa etária dos estudantes. A alfabetização foi o foco mais trabalhado, apesar da reclamação de falta de oferta de mídias que lidassem com o letramento de forma mais interativa e satisfatória.

Por outro lado, a proposta da metodologia de pesquisa era utilizar a oficina de mídia como uma ação deflagradora dos discursos, encaminhamento que gerou dados que apontaram discursos recorrentes no meio educacional e nos deu uma ideia de como os professores lidam com os eletroeletrônicos e mostrou suas concepções naquela unidade escolar.

Uma das ideias mais frequentes foi o despreparo para manusear os aparatos tecnológicos que suportam essas imagens. Embora haja práticas que empreguem a informática para facilitar o trabalho burocrático e os professores utilizem redes sociais, eles reivindicam um uso mais crítico das NTIC.

Este despreparo se refere aos métodos pedagógicos, sobre como ensinar utilizando as ferramentas que eles já possuem à sua disposição na unidade: máquinas fotográficas, filmadoras e a página de rede social da escola. Também, como utilizar equipamentos que os educandos tenham facilidade de acesso, como o celular e outros.

O grupo demonstra interesse em compreender novos comportamentos oriundos da facilidade de captar, editar e publicar imagens. Os professores buscam nos projetos melhores entendimentos do fenômeno de contaminação do espaço educacional pela cibercultura, como uma oportunidade de construção de conhecimento.

A questão da investigação é: Como e quando se ensina e se aprende? Para o professor, a questão pode ser mais bem colocada de outra forma: Em quais condições de trabalho é possível se aprender e se ensinar? Um dos constantes

desvios do foco central da pesquisa foi o debate recorrente sobre as condições de ensino: agenda apertada, condições físicas insuficientes e autonomia docente.

Nos discursos sobre como o aluno manuseia estas mídias na escola, as ações dos educandos são ignoradas ocorrem quando fora de alguma ação planejada. O uso de mídias é normalmente considerado um entretenimento que distrai o educando de assuntos escolares. Assim como foi citado anteriormente, que um professor com notebook provavelmente está fugindo da sua função, é possível que o professor aplique este mesmo pensamento ao aluno.

As imagens trazidas pelos professores sobre o tema denunciam um deslocamento da centralidade da aula. Nelas, a atenção do educando é transferida das figuras tradicionais do professor e do quadro negro para algum aparato tecnológico da atualidade. Isso insinua que o educando está aprendendo por estas máquinas, mas não fica claro o que se passa nas telinhas eletrônicas. Temos, então, um mediador oculto, cuja motivação pode ser eticamente reprovável, até porque, como foi dito, não há um controle social satisfatório sobre os conteúdos da *web*.

Lidar com esse protagonismo na aquisição de conhecimento é o ensejo do grupo, o que explica a preocupação deles com as ideias repassadas nos conteúdos digitais. Nos projetos, eles buscam exercitar um pensamento reflexivo e crítico que contribua para o senso de cidadania.

Questões pedagógicas e profissionais influenciam a concepção de capacidade para lidar com os eletroeletrônicos na escola. Posicionamentos que diferenciem sujeitos e usuários entram neste jogo que lida com a autonomia tanto do professor quanto do educando. Passa por questões políticas, de organização do tempo escolar, pelas prerrogativas de educação continuada de docentes e alcança a luta por melhores condições de ensino.

Após a pesquisa, em meu retorno a SME, solicitei ministrar uma oficina do Programa Mais Educação sobre vídeo escolar a partir de 2015. Argumentei a curiosidade dos alunos de utilizar a produção de imagens como meio de experimentar a construção de conhecimento sobre um suporte ainda pouco utilizado nas instituições de ensino como ferramenta pedagógica. Essa seria uma oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa

e, principalmente, perceber novas questões relacionadas ao uso de imagens eletrônicas dentro do espaço escolar, ampliando o campo de investigação para os educandos.

Em diálogo com a direção da escola, a oficina se demonstrou viável pelo interesse que o manuseio de imagens desperta de forma geral, principalmente entre jovens, facilitando o trabalho com os temas dos projetos pedagógicos e a possibilidade de refletir com os educandos sobre questões da imagem, do poder e da cultura.

A proposta foi encaminhada em reunião com o grupo de docentes, que demonstrou apreensão em relação a possíveis furtos de equipamentos, prática comum. A segurança patrimonial da escola é precária, contando apenas com portas e janelas trancadas fora do horário de expediente para coibir roubos. Mesmo assim, a proposta foi aprovada por unanimidade pelo grupo.

Por fazer parte do Programa Mais Educação, essa é uma das oficinas que traz maiores recursos financeiros para a aquisição de equipamentos para a escola. Ela é pouco implantada devido à dificuldade de arranjar professores que a ministrem. Não é necessária uma qualificação específica na área, mas, sim, competência de conhecimentos e possuir alguma licenciatura ou ser pedagogo - exigência da Secretaria Município de Educação e não do programa federal.

A motivação pessoal parte das possibilidades que a produção de imagens oferece para o debate dos mais diversos temas dentro de um contexto estético que pode abrigar algo do repertório subjetivo dos estudantes, num suporte diferente dos quais eles estão acostumados. Isso pode causar experiências inusitadas que abram espaço para a criatividade e a reflexão.

Para a escola, a oficina representa mais uma oportunidade de aumentar o leque das opções de expressões oferecidas aos jovens, visto a preocupação do corpo diretivo e professores de tornar a instituição um lugar de ensino que também contemple o prazer de aprender como um dos componentes da qualidade de ensino.

Das situações que imprevistas no início e que tornaram a pesquisa uma experiência pessoal válida, eu destaco a polissemia de discursos em relação ao tema. Diversos educadores enfatizam a necessidade de dar um significado ao

aprendizado e a importância da construção coletiva de conhecimento. Provocar, ouvir e discutir o tema com o grupo me possibilitou uma ampliação do meu interesse sobre as NTIC, compreendendo melhor a leitura que outros fazem delas.

Mais que observar, o processo de trocar ideias e questionar pontos de vista dos outros colaboradores foi fundamental para compreender quais questões rodeiam o tema das imagens eletrônicas e os conflitos atuais na escola. Dentre elas, como todos os atores e posições estão intrincados numa rede onde cada parte influencia o todo. A dificuldade de manter o foco das discussões parte dessa característica da escola: não existem elementos isolados e autônomos.

Embora haja uma orientação para o trabalho em grupo, cada profissional carrega atributos únicos que influenciam o todo. E essas personalidades ganham maior efetividade quando há uma compreensão do trabalho do outro. Em diversos momentos, a melhor questão partiu de situações que antes estavam ocultas, servindo a pesquisa apenas como um contexto de emergência de dificuldades vivenciadas por muitos, mas de forma solitária.

Apesar de todo o esforço em reuniões de grupo para planejamento e do domínio de diversas teorias educacionais, a docência na escola pesquisada parece carecer de troca de experiências e debates sobre os problemas comuns. Essa demanda foi evidenciada pelas falas simultâneas, em certos momentos, que expressavam a necessidade de se fazer ouvir ou de se fazer compreender.

O uso das imagens eletrônicas, visto como um problema no início das discussões, com o tempo, foi se mostrando como uma possível solução para as dificuldades de equilibrar um ensino conteudista com a esfera do prazer. Do uso de vídeos em sala de aula até os jogos eletrônicos, houve um amadurecimento ao perceber que o professor pode e deve ser o mediador dentro das práticas tecnológicas que são assimiladas pela sociedade e que contaminam o espaço escolar. Esse deslocamento não poder ser feito de forma individual, pela característica coletiva e institucional do ensino, mas deve privilegiar uma mudança de abordagem num sentido mais coletivo, horizontal e, se possível, em rede.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Educação da cultura visual: conceitos e contextos/ Santa Maria: Ed. da UFSM. 2011. p. 69-112.

_____. Imaginando um futuro para a educação artística. In: Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM. 2009, p. 157-188.

ALBERTI, Verena. Além das versões: possibilidades da narrativa em entrevistas de história oral. 2004. Disponível em < <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6793/1469.pdf?sequence=1> > Acessado em 29/10/2014.

ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas. In: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 20, n. 1. SÃO PAULO. USP: 2008. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/ts/issue/view/998>> Acessado em 22/07/2013.

ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X, v. 1, n. 2, p. [3-10], 2008. Disponível em: <http://www.eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/58> - Acessado em 01/11/2014.

ARENDT, Hannah. A condição humana. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Procurando outros paradigmas para a educação. Educação & Sociedade, v. 21, n. 72, p. 32-42, 2000. Disponível em : <http://periodicos.unemat.br/index.php/ccs/article/view/63> - Acessado em 17/10/2014.

BELINTANE, Claudemir. Por uma ambiência de formação contínua de professores. In Cadernos de Pesquisa. n.117, São Paulo: novembro de 2002. Disponível em : <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n117/n117a09.pdf> - Acessado em: 28/08/2013.

BOCCARA, Ernesto G. Ciberespaço: análises e reflexões para a construção de modelos descritivos de sistemas hipermediáticos. In: O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias / Lucia Leão, organizadora. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005. p 109-121.

BONI, Valdete; **QUARESMA**, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2, n. 1, p. 3, 2005. Disponível em:

http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/aprendendo_a_entrevistar_como_fazer_entrevistas_em_ciencias_sociais.pdf - Acessado em: 29/10/2014.

BRANCO, Sérgio. Direito à Educação, Novas Tecnologias e Limites da Lei de Direitos Autorais. Disponível em: http://www.culturalivre.org.br/artigos/direito_educacao_novas_tecnologias.pdf. Acesso em: 16 Jan. 2013.

BRANDÃO, Fernanda Holanda de Vasconcelos. Dignidade da pessoa humana e cidadania: Princípios fundamentais e essenciais para o acesso à Justiça. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIII, n. 75, abr 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7538>. Acesso em: jan 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial, Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. MEC. Cadernos Pedagógicos - Programa Mais Educação. 2010. Brasília

_____. MEC. Programa Mais Educação Passo a Passo / SEB/MEC. 2011. Brasília: MEC/SEB. 2011.

_____. MEC. Manual operacional de educação integral. 2013. Brasília.

BUSH, V. As we may think. Atlantic Monthly, v.176, 1, p.101-108, 1945. Disponível em: <<http://www.theatlantic.com/unbound/flashbks/computer/bushf.htm>>. Acesso em: 28 fev. 2004. Tradução livre de Fábio Mascarenhas e Silva. Como podemos pensar. Tradução disponível em: <http://www.uff.br/ppgci/editais/bushmaythink.pdf> - Acessado em: 16/08/2013.

CAMPOS, Ricardo. Imagens e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios. Análise Social, vol. XLVI (199).2011.pag 237-259.

CARVALHO, José Murilo de, 1939 – Cidadania no Brasil: o longo caminho / José Murilo de Carvalho. 11ª. Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Marília. Mestra sim, tia também: professoras de 1º grau na periferia de são paulo. In Revista: Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História. ISSN (eletrônico) 2176-2767 v. 11 (1994): JAN./DEZ. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/download/11417/8322> Acessado em: 08/09/2013.

CHARRÉU, Leonardo. Cultura Visual: rupturas com inércia e ignorâncias curriculares. In: Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM. 2011.

COOK, D.A. A history of narrative film. New York: W W Norton: 1981.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. In: Revista Agora: Políticas Públicas e Serviço Social, Ano2, n.3, dezembro de 2005 - ISSN - 1807 - 698x. Disponível em <http://assistentesocial.com.br/novosite/agora/agora3.zip>. Acesso em: 7 de mar. 2013.

DELEUZE, Gilles e **GUATTARI**, Félix. Introdução: Rizoma. Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia) Vol. 1. Editora 34, 1ª Ed. (1995) .Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Disponível em: http://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Rizoma-Deleuze_Guattari.pdf- Acessado em 22/08/2013.

DENZIN, Norman K. e **LINCOLN**, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens. (organizadores) Norman K Denzin e Yvonna Lincoln. Porto Alegre: ARTMED. 2006. 2ª edição.

DEWEY, John. Experiência e educação. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes. 2010. Col. Textos fundamentos da educação.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Informação & Sociedade: Estudos, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewFile/330/252>> Acessado em: 31/10/2014.

DRUCKREY, Timothy. Fronteiras em Mudança. In: O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias / Lucia Leão, organizadora. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005. p 385-392.

DUNCUM, Paul. Porque a arte-educação precisar mudar e o que podemos fazer. In: Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM. 2011.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas Interviews in qualitative research. Educar em revista, v. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-5SF/Sandra/Entrevistas%20em%20pesquisas%20qualitativas.pdf> - Acessado em 29/10/2014.

FARIA, Elizabet Rezende de. Jogos Eletrônicos nas aulas de Educação Física. Revista Especial de Educação Física–Edição Digital v, v. 3, n. 1, 2006. Disponível em: http://www.nepecc.faefi.ufu.br/arquivos/Simp_2006/artigos/03_jogo_trab_19.pdf - Acessado em 01/11/2014.

FILHO, Aldo Victorio. Fabulações escolares e contemporaneidade: ensino de arte, jovens e a fartura de imagens. In: Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação/ Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Santa Maria: Ed. da UFSM. 2012. p 151-173.

FRANCO, Augusto de. Por que as empresas querem mudar sem mudar. Publicado por Augusto de Franco em 18 outubro 2012 às 16:40 em Transição organizacional. Disponível em: <http://escoladeredes.net/group/transioorganizacional/forum/topics/por-que-as-empresas-querem-mudar-sem-mudar> - Acessado em: 10/09/2013.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar. São Paulo. OLHO d'água. 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra.1987.
FERREIRA, Maria Flávia. Geração millenium. Psicopedagogia On Line. 2009. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1184> - acessado em: 21/08/2013.

FREITAS, Neli Klix e **RODRIGUES**, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. In: Dapesquisa - Revista de investigação em artes. UDESC: 2008. Vol.1 no.3.ISSN: 1808-3129. Disponível em:http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/visuais.htm - Acessado em 22/08/2013.

FROW, John e **MORRIS**, Meaghan. Estudos Culturais. In: O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens. (organizadores) Norman K Denzin e Yvonna Lincoln. Porto Alegre: ARTMED. 2006. 2ª edição.

GATTI JÚNIOR, Décio. A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GONÇALVES, Dalcio Marinho. Universalização da educação básica no Brasil: utopia para a construção de uma educação integral / Dalcio Marinho Gonçalves. – Rio de Janeiro: 2010.152.Inclui anexo. Orientador: Prof a. Dr. Moema De Poli Teixeira
 Dissertação (Curso de Mestrado) – Escola Nacional de Ciências. Estatísticas. Programa de Pós-Graduação em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais.

GONÇALVES, Tadeu Oliver e **GONÇALVES**, Terezinha Valin. Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)/ Corinta Maria Grisolia Geraldini; Dario Fiorentin; Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (orgs). Campinas: SP. Mercado das letras. 1998. coleção leituras no Brasil.

GREENHILL-HOOPER, E. Museums and interpretation of visual culture. Londres: Routledge, 2000.

GREENWOOD, Davydd J. e **LEVIN**, Morten. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens. (organizadores) Norman K Denzin e Yvonna Lincoln. Porto Alegre: ARTMED. 2006. 2ª edição.

HEIDEGGER, Martin. Serenidade. Lisboa: Instituto Piaget. 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando .A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: Educação da cultura visual: conceitos e contextos/ Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Santa Maria: Ed. da UFSM. 2011.

JÚNIOR, Marcílio Souza; **OLIVEIRA GALVÃO**, Ana Maria de. História das disciplinas escolares e história da. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 391-408, 2005.

KALINOSKI, Ana Rita. A figura digital na cibercultura. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Linguagens da Universidade Tuiuti do Paraná. Disponível em : http://tede.utp.br/tde_arquivos/2/TDE-2009-07-01T174620Z-185/Publico/Ana_Rita_Mestrado_27_janeiro_2009.pdf - Acessado em : 20/08/2013.

KINCHELOE, Joel L. & **MCLAREN**, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens. (organizadores) Norman K Denzin e Yvonna Lincoln. Porto Alegre: ARTMED. 2006. 2ª edição.

KISSE, Eduardo Henrique. O conceito de hermenêutica e sua aplicação no pensamento de W. Dilthey. Revista Literis, nº 10, set. 2012. Rio de Janeiro. Disponível em: [http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/Artigo_LITTERIS_10TRADUTOR_COMO_LEITOR_CHRISTIANOT_SANTANA_\(1\).pdf](http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/Artigo_LITTERIS_10TRADUTOR_COMO_LEITOR_CHRISTIANOT_SANTANA_(1).pdf) Acessado em : 24/07/2013.

KITTLER, Friedrich. A história dos meios de comunicação. In: O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias / Lucia Leão, organizadora. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005. p 73-100.

KUMAR, Krishan. Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo/Krishan Kumar.Trad: Ruy Jungmann e Carlos Alberto Medeiros. 2a edição ampliada.Rio de Janeiro. Jorge Zahar editora. 2006. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=w2U578lpykAC&oi=fnd&pg=PA7&dq=terceira+revolu%C3%A7%C3%A3o+industrial&ots=3L4Dlu8bcJ&sig=5F>

N_7jHIZK9lzy7Us2OBZGtwCvE#v=onpage&q=terceira%20revolu%C3%A7%C3%A3o%20industrial&f=false - Acessado em 22/08/2013.

LÉVY, Pierre. Cybercultura. University of Minnesota Press. 2001.

LEWIN, K. Resolving social conflicts. New York: Harper & Row. 1948.

RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível: estética e política/ Jacques Rancière; tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005. 72p.

MANOVICH, Lev. Avant-garde as Software, 1999. Disponível em : <http://www.manovich.net/articles.php>. Acessado em 16/08/2013.

_____. Novas mídias como tecnologia: dez definições. In: O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias / Lucia Leão, organizadora. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005. p 23-50.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 13-67, 2004.

Disponível em : https://www.progesp.ufba.br/twiki/pub/GEC/RefID/marcuschi_-_generos_textuais_emergentes_no_.....doc - Acessado em 16/10/2014.

MARTINS, Raimundo & **SÉRVIO**, Pablo. Distendendo relações entre imagens, mídia, espetáculo e educação para pensar a cultura visual. In: Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação/ Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Santa Maria: Ed. da UFSM. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Manual da educação integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do programa dinheiro direto na escola – pdde/educação integral, no exercício de 2011." Brasília : Ministério da Educação 2011.

_____. MOLL, Jaqueline (orgs). Rede de saberes mais educação - pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1a. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2009. VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. In: Revista Brasileira de Educação (RBE), Rio de Janeiro, ANPED, v. 17, n. 50, maio-agosto, 2012, p. 267-282.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários a educação do futuro. São Paulo. Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011. 2ª edição

MPLSP, Movimento Passe Livre São Paulo. Não começou em Salvador, não vai terminar em São Paulo. In: Cidades rebeldes: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. Boitempo Editorial, 02/08/2013 .Seção 3. p.199. 1 Disponível em :

http://books.google.com.br/books?id=VcAxAQBAJ&pg=PA1993&dq=protestos+passelivre&lr=&hl=pt-BR&source=gbv_toc_r&cad=3#v=onepage&q=protestos%20passelivre&f=false. Acessado em : 27/08/2013.

NAKADA, Ryuji e **CHIKATSU**, Hirofumi. Generating 3D Model of “Meguro Residence” using Digital Armature Camera. International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences, Vol. XXXIV-5/W10. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.145.203&rep=rep1&type=pdf>. Acessado em : 20/08/2013.

NASCIMENTO, Erialdo. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM. 2011.

NOVAK, Kurt. Recording historic Environments with still video cameras. APT BULLETIN. Vol. XXII. No. 1/2 1990. p. 149. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1504283> - Acessado em : 20/08/2013.

NÓVOA, António. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. 2001. Disponível em: < <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4797>>- Acessado em : 01/11/2014.

_____, (1987). Le temps des professeurs. Lisboa: 1987. INIC, 2 vols.

OLIVEIRA, Carlos Alberto e **AZEVEDO**, Suami Paula .ANALFABETISMO DIGITAL FUNCIONAL: PERPETUAÇÃO DE RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO? In: Revista Brasileira de Linguística , v.15, n. 2, 2007, p.101 – 112. Disponível em: <http://professorcarlosoliveira.com/MDV/Carlos/RBL2007.pdf> - Acessado em: 28/08/2013.

OLIVEIRA, Erivam Moraes. Da fotografia analógica à ascensão da fotografia digital. Biblioteca on-line de ciência da comunicação. ISSN: 1646-3137. Disponível em : <http://chile.unisinos.br/pag/oliveira-erivam-fotografia-analogica-fotografia-digital.pdf> - Acessado em : 20/08/2013.

OLIVEIRA, Maria Olivia Matos. TORNAR VÍSEL O COTIDIANO DA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS NA EJA. Revista da FAEBA, v. 21, n. 37, 2012. Disponível em: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/472> - Acessado em: 28/10/2014.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. Cibercultura, cultura audiovisual e sensorium juvenil. In: O chip e o caleidópio: reflexões sobre as novas mídias. Lúcia Leão, organizadora. São Paulo: Editora Senac São Paulo. 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1997. 3ª edição.

PENNA, Maura. Ensino de arte: um momento de transição. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, v. 9, p. 89-100, 1998 Disponível em : <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/30-artigos-pennam.pdf> - Acessado em : 31/10/2014.

PINTO, Aparecida Marcianinha. As novas tecnologias e a educação. Portal do fórum sul e anped sul. 2004. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Poster/Poster/04_53_48_AS_NOVAS_TECNOLOGIAS_E_A_EDUCACAO.pdf - Acessado em 22/08/2013.

RAMOS, Edla Maria Faust. Educação e informática: reflexões básicas. Graf & Tec, Edição Especial para o Graphica, v. 96, p. 11-26, 1996. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~edla/publicacoes/GRAPHICA.pdf> - Acessado em 01/11/2014.

RAPOSO, Gustavo de Resende. A educação na Constituição Federal de 1988. Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/6574>>. Acesso em: 28 jan. 2013. Leia mais: <http://jus.com.br/revista/texto/6574/a-educacao-na-constituicao-federal-de-1988#ixzz2Jl55ow3c>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências / Boaventura de Sousa Santos. 5. ed. - São Paulo : Cortez, 2008. p.85

SANTOS, G. B. Usos e limites da imagem da docência como profissão. In: Revista Brasileira de Educação (RBE), Rio de Janeiro, ANPED, v. 18, n. 52, jan.-mar, 2013, p.11-24.

SANTOS, Ivanilde. Incorporações das novas tecnologias no ensino superior/ Ivanilde Pereira dos Santos – Florentino Blazquez Entonado. Goiânia. R&F:2005.1ª edição.

TOURINHO, Irene e Martins, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: Educação da cultura visual: conceitos e contextos/ Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Santa Maria: Ed. da UFSM. 2011.

TRAFÍ-PRATS, Laura. Pedagogia do Exposto e do visual: figurações implicadas para quatro imagens de sexo de rua .In: Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação / Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Santa Maria: Editora da UFSM. 2013. pp. 371-390

VARELA, Cristina Monteggia; **MELO**, Sonia Maria Martins de. Compreensão de professoras sobre a influência do conteúdo de jogos gratuitos na internet na educação sexual das crianças. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384446524_ARQUIVO_CristinaMonteggiaVarela.pdf - Acessado em 01/11/2014.

VIANO, Emilio C. Direito a propriedade contra o direito a privacidade: desafios para a rede. Revista Eletrônica de Direito Penal, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redpenal/article/view/8188> - Acessado em 01/11/2014.

ANEXO I – Imagens trazidas pelos professores

Imagem 1



Imagem - trazida pela professora de pintura

Imagem 2



- Imagem trazida pela professora E.F.G

Imagem 3

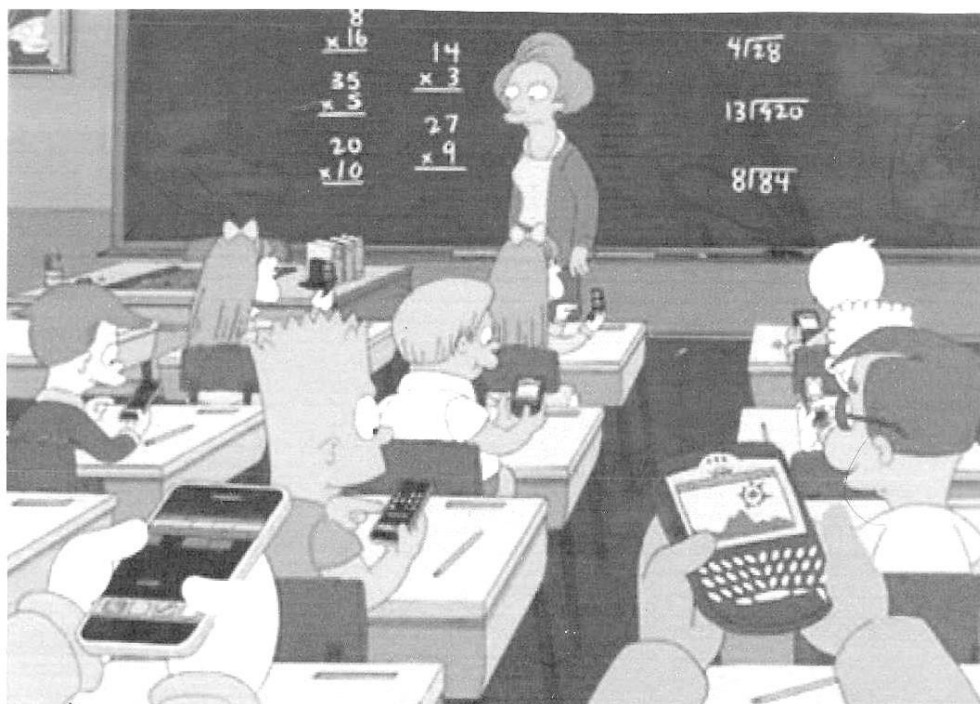


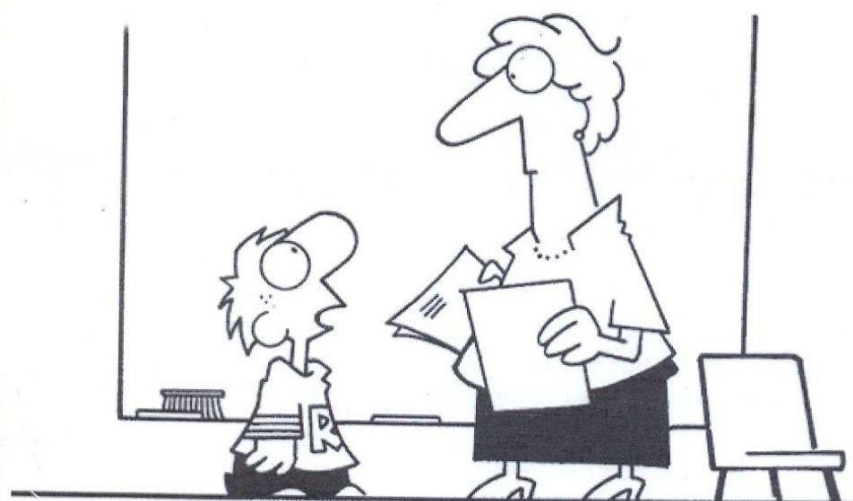
Imagem- trazida pela professora E.F.G..... 30

Imagem 4



- Imagem- trazida pela professora J.C.G.....33

Imagem 5



"Não pude fazer os trabalhos de casa porque o meu computador tem um vírus, assim como todos os meus lápis e canetas."

Imagem trazida pela professora J.C.G

Imagem 7



028c1005II
www.fotosearch.com.br

Imagem trazida pela professora M.P

ANEXO II – TEXTO DA AULA 30/08

Análise do edital do MEC para livros didáticos digitais

<http://revolucaoebook.com.br/analise-edital-mec-para-livros-didaticos-digitais/>

Eduardo Melo em janeiro 24, 2013

Semana passada, o governo federal divulgou o edital de seleção de livros didáticos do Ensino Médio, para o ano letivo de 2015 – incluindo, pela primeira vez, a possibilidade de inscrição de livros didáticos digitais. A iniciativa é louvável e coerente – afinal, se o governo quer fornecer tablets aos alunos, precisa providenciar conteúdo adequado.

Não serão aceitos livros digitalizados – PDFs e ePubs simples, sem recurso multimídia, ficam fora da seleção. A ideia é que o livro digital traga o conteúdo dos livros impressos “integrados a objetos educacionais digitais”, como “vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos”. Enfim, conteúdos que tirem proveito específico do suporte digital.

Em termos de acessibilidade, os livros adquiridos pelo governo deverão ser convertidos, também, para o formato MecDaisy (a implementação do MEC para o formato DAISY, que adapta conteúdo para estudantes e professores cegos).

Outro requisito é a compatibilidade com múltiplas plataformas – o edital cita que o “mínimo de padronização” será o acesso dos livros digitais pelos principais sistemas operacionais, citando “Android 2.3 ou posteriores, iOS, Linux (Ubuntu) e Windows 7 ou posteriores, para dispositivos como laptop, desktop e tablets”.

Esse grau de compatibilidade elimina os apps do edital. Nenhuma editora irá criar 5 versões de um app para sistemas diferentes, uma vez que o custo é simplesmente inviável. Também ficam eliminadas as aplicações em Flash, já que elas não rodam em iOS. Na prática, a opção das editoras será fornecer os livros digitais em formato ePub. Mais especificamente, o formato ePub3.

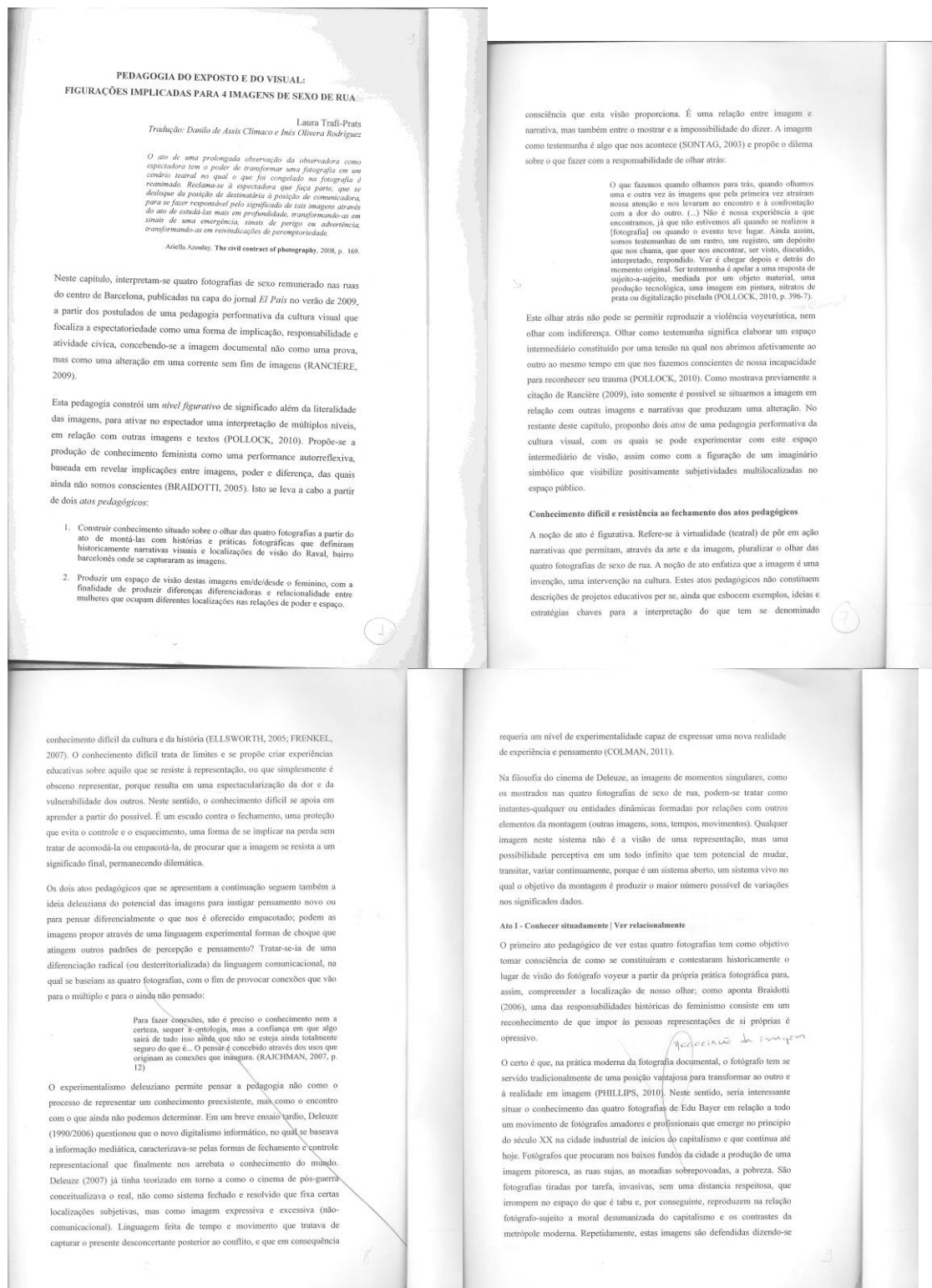
Tanto o ePub quanto o ePub3 são formatos abertos, capazes de operar em todas as plataformas. E o ePub3 comporta todos os conteúdos multimídia relacionados no edital. É difícil dizer se o MEC está a par das limitações técnicas, ainda existentes, para a adoção do ePub3 de modo generalizado. Porém, levando-se em conta que a entrega dos livros digitais será apenas em agosto de 2013, para uso nas escolas em 2015, tudo indica que o ePub3 será o principal formato adotado pelas editoras.

Segundo o edital, os livros digitais devem vir sempre acompanhados de uma versão impressa. Não será possível submeter somente um livro didático digital, sem estar acompanhado de versão impressa, que deverá manter o mesmo ordenamento de páginas que o livro digital, e indicar, através de ícones, aqueles trechos que possuírem conteúdo multimídia adicional, na versão digital. A versão impressa deverá ser capaz de, sozinha, permitir uma aprendizagem tão suficiente quanto o livro digital. Estes mecanismos demonstram a cautela do Ministério da Educação na adesão ao digital, e a preocupação em evitar que uma eventual falta de acesso ao conteúdo digital, possa prejudicar os alunos.

A grande questão é a seguinte: será que as editoras brasileiras conseguirão produzir livros digitais, que não pareçam meras cópias digitalizadas dos livros impressos? Nos Estados Unidos e em outros lugares, esta é uma principais queixas dos estudantes.

ANEXO III – Trecho do texto de Laura-Trafí, 12/ 06/ 2013

TRAFÍ-PRATS, Laura. Pedagogia do Exposto e do visual: imagem implicadas para quatro imagens de sexo de rua .In: Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação / Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Santa Maria: Editora da UFSM. 2013. pp. 371-390



ANEXO IV – Propostas entregues pelos professores

Proposta da Professora do Agrupamento de seis anos

Escola Municipal Benedito Soares de Castro.

Goiânia, 18 de dezembro de 2013

Prof^a.: Josi Turma: 2º Ano B2 4ª feira.

História

Objetivos: Discutir a desigualdade racial no nosso país. Compreender a origem do Dia da Consciência Negra e sua importância hoje. Analisar a situação atual do negro no Brasil.

Conteúdo: Abordar através de vídeos o surgimento da escravidão; o racismo, o tratamento dado aos negros; A história animada da menina bonita do laço de fita e dos Quilombos dos Palmares, sua história.

Metodologia: Contar sobre o surgimento do dia da consciência negra. Mostrar os vídeos. Ouvir a opinião das crianças e debater sobre os temas. Ilustrar, produzir cartazes e textos sobre o que viram e o que acham.

Duração: 3 aulas.

Fonte: Google: http://pt.wikipedia.org/wiki/Dia_da_Consci%C3%Aancia_Negra Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=yeX-IBh33w8> Quilombo dos Palmares.

http://www.youtube.com/watch?v=e_NYKnKMRU4 Menina bonita do laço de fita

<http://www.youtube.com/watch?v=ZF5AUmpbt8> Martinho da Vila

<http://www.youtube.com/watch?v=hc2TXpMo0Gw> Maria quer ser negra

<http://www.youtube.com/watch?v=g49-riffSFQ> Menino cobre corpo com lama

<http://www.youtube.com/watch?v=kDtMH-yEEYk> Rap

<http://www.youtube.com/watch?v=Syz5nYNM6Sc> Preconceito no trem

<http://www.youtube.com/watch?v=8lpxdJpvVSU> imagine

<http://www.youtube.com/watch?v=H5t-hBL8ers> escravidão trecho do filme: Amistad

Escola Municipal Benedito Soares de Castro.

Goiânia, 18 de dezembro de 2013

Prof^a.: Josi Turma: 2º Ano B2 4ª feira.

História

Objetivos: Discutir a desigualdade racial no nosso país. Compreender a origem do Dia da Consciência Negra e sua importância hoje. Analisar a situação atual do negro no Brasil.



Conteúdo: Abordar através de vídeos o surgimento da escravidão; o racismo, o tratamento dado aos negros; A história animada da menina bonita do laço de fita e dos Quilombos dos Palmares, sua história.

Metodologia: Contar sobre o surgimento do dia da consciência negra. Mostrar os vídeos. Ouvir a opinião das crianças e debater sobre os temas. Ilustrar, produzir cartazes e textos sobre o que viram e o que acham.

Duração: 3 aulas.

Fonte: Google:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Dia_da_Consci%C3%Aancia_Negra

Youtube:

<http://www.youtube.com/watch?v=yeX-IBh33w8> Quilombo dos Palmares.

http://www.youtube.com/watch?v=e_NYKnKMRU4 Menina bonita do laço de fita

<http://www.youtube.com/watch?v=ZF5AUmpbgt8> Martinho da Vila

<http://www.youtube.com/watch?v=hc2TXpMo0Gw> Maria quer ser negra

<http://www.youtube.com/watch?v=g49-riffSFQ> Menino cobre corpo com lama

<http://www.youtube.com/watch?v=kDtMH-yEEYk> Rap

<http://www.youtube.com/watch?v=Syz5nYNM6Sc> Preconceito no trem

<http://www.youtube.com/watch?v=8lpxdJpvVSU> imagine

<http://www.youtube.com/watch?v=H5t-hBL8ers>

Professora do agrupamento de 6 anos:

Fonte principal: Google

1º) SUGESTÃO DE PLANO DE AULA

Plano de Aula

Bloco de Conteúdo

Língua Portuguesa

Conteúdo

Leitura

Objetivo

- Identificar fontes confiáveis para pesquisa na internet.

Conteúdo

- Procedimentos de seleção de fontes de pesquisa

Anos

3º ao 5º.

Tempo estimado: Duas aulas.

Material necessário: Computadores com acesso à rede.

Desenvolvimento

- 1ª etapa

Escolha um tema de estudo com seus alunos e estabeleça os pontos mais importantes para investigar, definindo as perguntas que devem ser respondidas na pesquisa.

- 2ª etapa

Na sala de informática, pergunte se eles conhecem sites que servem para fazer pesquisa. Aproveite a oportunidade para explicar como funcionam. O Google, por exemplo, tem um enorme banco de dados e busca nele a palavra ou frase pesquisadas sem levar em consideração se as informações do site são certas ou erradas.

- 3ª etapa

Entre no Google e pergunte quais são as melhores palavras-chave para o tema pesquisado? Mostre que, quanto mais específicas ela ou a frase são, melhores os resultados.

- 4ª etapa

Proponha uma situação-problema, levando dois sites que possuam informações conflitantes sobre o tema. Pergunte: "Em qual confiar?"

- 5ª etapa

Responda a questão da etapa anterior deixando a turma pesquisar. Caso o aluno entre no primeiro link e imprima as informações sem verificar se elas são corretas, discuta os critérios para selecionar sites confiáveis e pertinentes. O primeiro passo é verificar a terminologia deles: .org refere-se a sites de organizações não-governamentais, .com a sites comerciais e .gov a sites do governo. Depois dessa explicação, lance a pergunta: a pessoa ou a instituição têm acesso a informações confiáveis ou estudam o tema? Apresente também seus sites de confiança, explicando suas escolhas.

- 6ª etapa

Oriente os alunos a selecionar três sites para a pesquisa. Peça que eles expliquem critérios de escolha e certifiquem-se de que as informações obtidas respondem aos questionamentos da pesquisa.

Avaliação

Programe uma próxima visita ao laboratório de informática e observe se os alunos utilizam palavras-chave adequadas ao conteúdo pesquisado, escolhem os sites verificando sua procedência e se analisam de forma correta sua confiabilidade. Avalie também os argumentos utilizados em relação a todas essas opções.

Fonte google: valeriopova.blogspot.com.br/2010/09/sugestao-de-plano-de-aula.html

2º) Plano de aula: Tecnologia e Sustentabilidade

Professoras: Eurides, Claudinara e Cristiane

Público Alvo: alunos do Ensino Fundamental Ciclo I

Objetivos:

- Compreender como contribuir para a preservação do futuro do planeta;
- Sugerir ações que podemos fazer para colaborar com o meio ambiente;
- Usar a tecnologia como fonte de pesquisa para dinamizar o conteúdo proposto.

Etapas:

- Roda de Conversa com os alunos sobre: “o que é sustentabilidade?”, “como podemos colaborar com a natureza?”, e o assunto mais atual: “as sacolas plásticas”;
- Assistir vídeos educativos sobre o tema;
- Acessar o Google e procurar imagens sobre o tema para confeccionar cartazes com sugestões para preservação da natureza para serem expostos na escola;
- Para finalizar, acessar um site para aprender como confeccionar um saquinho de lixo de jornal para substituir as sacolas plásticas.

Recursos:

Computador, datashow, internet, cartolina, jornal, lápis de cor e de escrever, caderno, borracha, impressora, cola, durex.

Avaliação:

Continua, sempre observando a participação e o desenvolvimento dos alunos nas atividades.

Sites utilizados:

www.google.com.br

www.akatumirim.org.br

<http://www.youtube.com/watch?v=8oM06rLEL-w&feature=related>

<http://www.youtube.com/watch?v=AXrIWrlJL0bw&feature=related>

Fonte google: <http://aprenderaensinarnaeradigital.blogspot.com.br/2012/08/plano-de-aula-tecnologia-e.html>

3º) Plano de aula

Como produzir um jornal escolar

Objetivo geral

Criar um veículo por meio do qual a escola possa divulgar seu projeto educativo.

Objetivos específicos

- **Para a direção** Garantir a estrutura e o material necessários ao andamento do projeto.
- **Para os alunos** Participar da produção das edições e ter contato com os gêneros jornalísticos.
- **Para a coordenação pedagógica** Formar os professores para o trabalho com jornal.
- **Para os professores** Aplicar com as turmas o planejamento elaborado na formação.
- **Para os funcionários e a comunidade** Participar com sugestões de pauta e opiniões sobre as reportagens e ser fontes de informações.

Conteúdos de Gestão Escolar

- **Aprendizagem** Promoção de situações reais de confecção de textos jornalísticos.
- **Equipe** Articulação entre docentes, gestores e demais funcionários da escola.

- **Comunidade** Melhoria da comunicação com os pais e busca de parcerias.
- **Materiais** Disponibilização de jornais que sirvam de referência para o trabalho.

Anos

1º ao 9º ano.

Tempo estimado

Dois meses por edição.

Material necessário

Calendário de eventos escolares e comunitários, jornais impressos (locais, nacionais e, se possível, institucionais), câmera fotográfica, computadores, gravadores e blocos de anotação.

Desenvolvimento

1ª etapa Formação docente

O coordenador deve prever reuniões pedagógicas para o estudo sobre os conteúdos de leitura e escrita de textos jornalísticos. A complexidade do que será lido, ensinado e produzido depende das expectativas de aprendizagem para o ano escolar - os anos iniciais podem começar com os classificados e os mais velhos serem desafiados com a produção de reportagens maiores. O professor, como modelo de leitor, precisa ler e propiciar aos alunos contato frequente com os diversos gêneros usados por periódicos.

2ª etapa Apresentação para a comunidade

Por meio de reuniões e avisos nos murais, avise os pais sobre o projeto. Eles poderão participar dando sugestões de pauta, servindo de fonte para os alunos, dando palestras (caso haja profissionais que trabalhem com jornal) e doando exemplares ou assinaturas para a biblioteca da escola.

3ª etapa Criação do conselho editorial

Convide alunos, pais e professores para fazer parte do conselho editorial. Eles podem ser escolhidos por seus pares ou se oferecer voluntariamente. Gestores devem ter representantes nesse grupo, que discutirá o cronograma, a periodicidade, as seções, as responsabilidades de cada um, a divisão de tarefas entre as turmas, a circulação e a distribuição - além de dar a palavra final sobre os temas e os textos. É interessante que a formação dessa equipe mude periodicamente.

4ª etapa Organização e escrita

Com base no planejamento feito com o coordenador, os professores realizarão as atividades de produção de textos com as turmas. Cada sala fica responsável por uma seção (esportes, cultura etc.). É recomendável que o coordenador observe as aulas e verifique a aplicação do que foi estudado.

5ª etapa Checagem e distribuição

O material precisa passar por uma revisão, a ser feita pelo diretor e pelo coordenador pedagógico. A intenção é verificar se os textos condizem com os valores e os objetivos previstos no PPP. Cumprida a tarefa, encaminhe os arquivos à gráfica (que também pode ser uma parceira da escola). Por fim, todos devem ajudar na distribuição.

Avaliação

Reúna-se periodicamente com representantes de diferentes segmentos do público leitor a fim de ouvir as opiniões. Uma seção de cartas, com os contatos da escola, auxilia esse levantamento.

Leia mais: <http://pedagogiadacultura.webnode.com.br/plano-de-aula/>

Crie seu site grátis: <http://www.webnode.com.br>

Fonte google: <http://pedagogiadacultura.webnode.com.br/plano-de-aula/>

Proposta I do Professor de Educação Física

ESCOLA MUNICIPAL BENEDITO SOARES DE CASTRO

COMUNIDADE ESCOLAR – 2013



Foi com otimismo que resolvemos desafiar nossos alunos a superarem o paradigma do mal e denunciarem tudo de bom que tem na escola.

Comunidade Escolar - EMBSC

ESCOLA MUNICIPAL BENEDITO SOARES DE CASTRO

PROJETO MINHA ESCOLA, TUDO DE BOM

INTRODUÇÃO

Que tal falarmos um pouco das coisas boas da nossa escola?

Ainda não sabemos o porquê, mas parece que temos preferido falar mais dos defeitos e esquecemos das coisas boas que a escola tem.

É preciso ligar na Secretaria e denunciar as coisas boas.

Que tal marcar um dia de reunião na qual seja proibido falar dos problemas e defeitos? Na reunião só será permitido falar tudo de bom que tem em nossos alunos, professores, funcionários, enfim, falar tudo de bom que a escola tem?

Que tal fazer uma lista dessas coisas boas e divulgar na internet, colocar no Facebook, mandar um fax para a Secretaria?

Certamente alguém irá dizer que será perda de tempo...

Mas não ligue, quem sabe teremos uma surpresa. Vamos correr o risco de descobrir que somos felizes e não sabemos?

Afinal de contas somos também críticas do bem.

Foi com esse otimismo que resolvemos desafiar nossos alunos a superarem o paradigma do mal e denunciarem tudo de bom que tem na escola.

Comunidade da Escola Municipal Benedito Soares de Castro.

OBJETIVO GERAL

As atividades desenvolvidas neste visam contribuir para a efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), ou seja, utilizando metodologias específicas contribuir para o desenvolvimento global do educando através de metodologias de comunicação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fazer os alunos, pais, professores, funcionários, ou seja, toda comunidade escolar a pensar nos pontos positivos da escola;
- Promover debates e palestras sobre as coisas boas da escola;
- Promover atividades para estimular o registro dos pontos positivos da escola;
- Divulgar através da internet, Correios, faxes e de impressos os resultados das atividades;
- Encaminhar para o (a) secretário (a) municipal de educação relatórios sobre as atividades.

CONTEÚDOS

- Atividades de discussão e registro sobre a estrutura física da escola;
- Atividades de discussão e registro sobre o quadro docente;
- Atividades de discussão e registro sobre a direção, coordenação, pessoal da alimentação e higiene;
- Atividades de discussão e registro sobre o conhecimento adquirido na escola e seu impacto na vida;
- Pesquisa de opinião na comunidade escolar;
- Confecção de relatórios para divulgação: impresso, Facebook, Youtube etc.

METODOLOGIA

- Realização de palestras, debates e produção de textos;
- Impressão e publicação na internet.

CRONOGRAMA

A cada trimestre haverá a realização de no mínimo três atividades sobre o tema

AValiação

- A avaliação será feita de individual e coletivamente;
- Os resultados das atividades serão avaliados observando o grau de interesse e participação dos alunos;
- Registro das observações da comunidade escolar e não escolar.

RECURSOS

- Quadro negro;
- Máquina fotográfica;
- Filmadora;
- Caderno de textos e desenho;
- Computador com internet.

Escola Municipal Benedito Soares de Castro – Rua Professora Gabriela Neves, nº 50, Conjunto Caiçara – Telefone: 3202 6313

Proposta II do professor de Educação Física

O uso de tecnologias nas aulas de Arte

Introdução

Como a tecnologia pode contribuir para o desenvolvimento estético? Uma colher de pau, um lápis, um relógio de pulso ou um ônibus espacial são tecnologias. Essas são formas que o ser humano encontrou para realizar suas ideias e falar do que precisa. Mas nenhuma ferramenta trabalha sem a vontade do indivíduo. Nenhuma tecnologia substitui o desenho, o design, o projeto.

Na escola, o mais importante no ensino da arte é colocar o aluno em contato com diferentes maneiras de expressar suas ideias, para que amplie suas capacidades comunicativas e descubra suas próprias formas de utilizar os recursos existentes. Será no diálogo entre as linguagens, que cada um irá se aprofundar no funcionamento das dinâmicas de composição da imagem a partir de suas próprias necessidades expressivas.

É muito importante colocar os alunos em constante estado de atenção e reflexão sobre as formas de utilização da imagem na sociedade contemporânea, tanto em relação àquelas produzidas com intenção artística, como todas as que os meios de comunicação se apóiam para passar suas mensagens.

As imagens que cada vez mais ganham lugar de destaque nas mídias de massa compõem um universo de elementos que passamos a referenciar para transmitir nossos desejos, projetos e medos. O que vemos é uma profunda padronização do aspecto formal no arranjo desses pedaços. Pessoas e lugares aparecem nas composições artísticas e comerciais, como se existisse apenas um caminho de comunicação. Apenas um padrão estético.

Corpos "photoshopados", resoluções infinitas em gigantescos outdoors, avanços técnicos na produção gráfica e, principalmente, a velocidade de propagação das imagens fazem com que se abram novas possibilidades de expressão e uma necessidade de estabelecer uma educação estética que englobe estes aspectos contemporâneos de elaboração de formas visuais.

É interessante levar essa discussão para a sala de aula, apresentando aos alunos propostas de atividades que utilizem mídias eletrônicas e/ou digitais.

Objetivos

Ampliar as possibilidades expressivas e reflexivas no processo de construção da imagem contemporânea.

Conteúdo específico

Colagem, fotografia, edição digital, comunicação visual e poética pessoal

Anos: 8º e 9º - **Tempo necessário:** 18 aulas

Material necessário

Um computador com scanner e software de edição de imagens, uma câmera digital (ou câmera de celular), uma impressora colorida, tesouras, estiletes, cola branca, canetas diversas, um retroprojetor, papel, transparências para impressão, canetas de retroprojetor, papéis coloridos diversos, revistas diversas, folhetos e flyers de distribuição gratuita, fotos antigas ou de família.

Desenvolvimento

1ª etapa: coleta e reflexão (2 aulas)

Desde o início do projeto, os alunos devem se sentir pesquisadores de um universo visual que irá envolver tanto aspectos da linguagem plástica como questões ligadas ao comportamento humano.

Na primeira aula, você deve apresentar à classe vários tipos de imagens que costumamos ver em nosso cotidiano, como pranchas com obras de artistas renomados, recortes de revista, panfletos distribuídos na rua, fotos de família etc. Se for possível, coloque todas essas imagens em um mesmo suporte, como uma cartolina preta, por exemplo.

Apresente aos alunos todas as imagens e, em seguida, inicie uma discussão com as seguintes perguntas:

- Qual a diferença entre as imagens?
- O que cada uma quer comunicar?
- Como foi feita cada uma delas?
- Por quem foram feitas?
- Para que serve uma imagem?

Os alunos devem expor suas opiniões livremente. É importante criar um clima de respeito entre eles. Qualquer hipótese levantada, por mais absurda que possa parecer, não pode ser descartada. Direcione o olhar dos estudantes para questões formais ligadas à composição e às técnicas utilizadas. Pergunte como cada um interpreta os diversos elementos presentes nas imagens e como dialogam uns com os outros.

Depois apresente a fonte de cada imagem e abra a discussão, levantando relações entre como percebemos e interpretamos os estímulos visuais a nossa volta.

Como tarefa para a próxima aula, peça para cada aluno trazer pelo menos três imagens de fontes diferentes, que possam ser utilizadas nos trabalhos em classe.

OBS: as fotos de família que não puderem ser recortadas podem ser copiadas ou escaneadas.

2ª etapa: colagem - o todo e a parte (4 aulas)

Toda imagem é composta de diversos elementos que, ao se agruparem, ganham novos significados. Alguns deles são signos conhecidos e fechados, outros apresentam simbologias de acordo com o meio e o receptor. Uma arma de fogo sozinha nunca vai representar leveza e carinho, por exemplo. Mas um horizonte de uma praia traz sempre ideias diferentes dependendo de quem vê. No entanto, ao unir diferentes elementos, transformamos o significado de cada parte, criando uma nova relação e uma nova mensagem.

O objetivo desta etapa é tentar re-significar os elementos presentes em diferentes imagens, recortando cada pedaço das figuras trazidas pelos alunos (você também deve providenciar outras fontes para aqueles que precisarem de mais formas). A ideia é que cada aluno construa uma nova imagem relacionada à sua personalidade, aos seus desejos e medos. O estudante poderá fazer a colagem dos elementos em um novo suporte ou em um fundo com outra imagem. Nesta fase, apresente técnicas de recorte com tesoura e estilete para garantir uma boa utilização das imagens. Se possível, crie um banco de elementos visuais que podem ser separados em pequenas caixas ou pastas para servirem de referência e de recurso gráfico.

3ª etapa: digitalizando e manipulando (4 aulas)

Nesta fase, cada aluno irá digitalizar a montagem de sua imagem. Eles deverão fotografá-las ou escaneá-las no computador.

Os assistentes do computador para este tipo de trabalho variam de acordo com suas configurações. Cabe a você explorar o software previamente a fim de se familiarizar com os procedimentos técnicos. De maneira geral, esses programas são bem simples e é possível descobrir muitas possibilidades explorando suas opções. O mais relevante é indicar como procedimento básico a resolução em que será fotografada ou escaneada a imagem. No caso de foto, o arquivo deve ter no mínimo 3 megabytes e no scanner, 300dpi.

Salve os arquivos em uma pasta do computador. Em seguida, os alunos deverão abri-los em um software de edição de imagem (pode ser comprado, mas há versões gratuitas na internet). Os estudantes poderão explorar as seguintes ferramentas:

1) **Imagem.** Todo software de edição digital possui em sua barra de ferramentas um item referente aos ajustes básicos. Aqui é possível explorar variações de contraste, brilho, cor, saturação, recursos de solarização e inversão de tonalidades. É um bom exercício de exploração, em que o aluno poderá estabelecer um contato direto com a estrutura da linguagem visual, exercitando sua própria poética.

2) **Efeitos.** Dependendo do software usado, o número de efeitos disponíveis pode variar. Neste momento, é importante que o aluno reflita sobre a comunicação da mensagem da imagem. Explore principalmente as variações que cada efeito terá na linguagem visual, como profundidade, brilho, figura, fundo e equilíbrio.

Camadas. A grande maioria dos softwares de edição de imagem trabalha com o conceito de camadas (layers). É como imaginar diversas folhas de transparência em que cada uma está em uma parte do desenho, com uma cor ou um elemento. Sobrepostas elas constituem a imagem inteira. Ao vê-las separadamente, podemos manipular cada camada. Ao inserir algum novo recurso na imagem, você poderá abrir uma nova camada, assim será possível corrigir erros e terá mais liberdade na composição dos projetos.

Se você conhecer bem o software, use outros recursos. Experimente. Reserve um tempo longo para que cada aluno possa cometer erros que serão os caminhos de sua própria aprendizagem nas técnicas do software e ganhe assim confiança para explorar novos recursos.

4ª etapa: imprimindo e interferindo (3 aulas)

Depois da etapa de exploração dos recursos básicos do software, cada aluno deverá definir uma imagem a ser impressa. Se a escola tiver papéis com uma gramatura alta, as possibilidades de intervenção serão maiores. Este tipo de papel aguenta tinta e outros materiais a base de água. Mas é possível também utilizar papel sulfite.

Cada um deve imprimir uma ou mais cópias do seu arquivo e, a partir daí, pode realizar intervenções com canetas, papeis e outros materiais para elaborar a sua imagem. Neste momento, é importante organizar uma aula apenas para fruir os trabalhos em grupo, onde cada estudante devesse relatar ao grupo seus caminhos, suas dificuldades e descobertas. Veja aqui algumas perguntas para iniciar a conversa com a classe:

- O que você quer dizer com esta imagem?
- O que utilizou para passar essa mensagem?
- Como uma cor ou uma forma podem passar uma mensagem?
- No que o computador pôde contribuir para sua composição?
- Como as outras ferramentas que você utilizou puderam contribuir?

5ª etapa: finalizando os trabalhos (2 aulas)

Nesta etapa do projeto, cada aluno devesse digitalizar sua imagem novamente na maior resolução que o equipamento da escola suportar. Serão feitos ajustes necessários para a finalização das imagens. Há dois caminhos para encerrar o projeto:

- 1) Imprima o arquivo final em um papel de transparência especial para impressão.
- 2) Vá para a 7ª etapa: avaliação.

6ª etapa: projetando e ampliando (2 aulas)

Esta etapa é uma possibilidade de interação lúdica e corporal com a imagem produzida, tendo um olhar diferenciado, com outra perspectiva para cada composição. Em uma sala parcialmente escurecida, use um retroprojetor para que cada aluno possa colocar sua transparência e visualizar sua imagem em outra dimensão. Os alunos podem sobrepor suas transparências, criando assim novas imagens que servirão de material para novas reflexões. O professor pode tirar fotos destas explorações ou também colocar um papel preso na parede em que esta sendo projetada a imagem. Assim podem ser criados trabalhos em grandes dimensões, desenhando os limites projetados pelo retroprojetor. O professor pode ainda ter um pequeno acervo de ícones e imagens em transparência para provocar intervenções e discussões sobre a construção e a composição da imagem contemporânea.

Avaliação

É muito importante que o professor acompanhe e avalie individualmente cada aluno ao longo do processo, observando, registrando e intervindo com ações que ofereçam à classe recursos para a conscientização dos processos criativos.

No final do projeto, peça aos alunos para formarem uma grande roda, onde cada um deve, por breve tempo, expor os seus trabalhos e apresentar para a turma suas expectativas e uma autoavaliação de seu desenvolvimento na proposta.

As questões abaixo são algumas sugestões para a avaliação:

- 1) Sua idéia inicial foi alcançada?
- 2) Como cada ferramenta contribuiu para a concretização de suas ideias?
- 3) Como se formam as imagens?
- 4) Como se juntam as imagens?
- 5) Para que serve uma imagem?
- 6) Como você vê a forma em que as imagens são utilizadas nos dias de hoje?
- 7) Existe uma forma ideal?
- 8) Existe uma imagem real

Pesquisa: Rubens

Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/uso-tecnologias-trabalhos-arte-475850.shtml>

Acessado em: 13/08/2013

Proposta da professora do agrupamento de 8 anos

Proposta pedagógica com uso de imagens eletrônicas

Atividade : Elaborar um plano de aula utilizando algum recurso tecnológico.

Plano de aula

Disciplina:Língua Portuguesa

Objetivos :

- Perceber os vários sentidos que algumas palavras com a mesma grafia possuem, dependendo do contexto em que é utilizada.
- Compreender o significado de acordo com a atribuição de sentido às palavras.
- Observar que há possibilidade de várias interpretações, com a mesma grafia levando em consideração a situação ou o contexto aplicado.
- Ampliar o vocabulário.

Conteúdo: Polissemia.

Metodologia :

Iniciarei a aula apresentando a música aos alunos. Depois farei as seguintes perguntas: vocês já conheciam essa música ? O que acharam ? Nessa música tem alguma palavra que se repete várias vezes? Qual? Em todas as vezes em que aparece essa palavra o significado é o mesmo? Farei esses questionamentos e irei abrir uma discussão coletiva para sondar o conhecimento prévio dos alunos acerca do conteúdo a ser trabalhado.Logo em seguida, explicarei o conceito de polissemia e coletivamente iremos elencar os casos em que aparecem na música .Depois irei perguntar se conhecem, ou se já ouviram falar sobre esses significados elencados. Após falar do significado de cada um, perguntarei se eles conhecem outros casos de polissemia e deixarei eles falarem a respeito.

Ao término da discussão colocarei no quadro algumas palavras pedirei que os alunos em dupla elaborem frases .

Recursos: Cd, DVD, lápis, borracha e papel chamex.

Avaliação : Será feita observando o interesse, a participação e o desenvolvimento dos alunos sobre o conteúdo trabalhado.

APÊNDICE A – OFICINA SOBRE O USO DE IMAGENS ELETRÔNICAS

Imagem eletrônica como elemento didático

Oficina do programa de extensão PROEC/PPGACV/FAV/UFG.

Pesquisador: Audnã Abreu - Telefone: 62 81510071 - email: audnan.s@gmail.com

Proposta: Pesquisa ação com professores da RME Goiânia, na forma de oficina, sobre o uso de imagens eletrônicas em ambientes formais na primeira fase do ensino fundamental.

Conteúdos: Status da figura no ensino. Captação e análise de imagens. Metodologias de uso de figura em contexto pedagógico.

Oficina: 'Imagem como elemento didático'.

Aulas teóricas: 9.

Aulas praticas : 31.

Carga horária: 40h/aula.

Organizadora:

Dra. Lêda Guimarães, professora titular do PPGACV/UFG.

Pesquisador :

Audnã Abreu, mestrando.

Objetivos:

- Discutir o uso de figura em meio escolar.
- Trabalhar noções básicas de produção e análise de imagens.
- Relacionar figura e pedagogia - crítica.
- Produzir material pedagógico suportado por imagens.

Contrapartida: certificação de curso pela PROEC/UFG.

Conteúdo Programático:

Tópico 1 – Mídia eletrônica em contexto escolar;

1.1 - Relação mídia-escola-pensamento crítico.

1.2 - Imagem e construção de significado.

Tópico 2 – Fundamentos de fotografia;

2.1 - Elementos básicos da fotografia.

2.2 - Manuseio de imagens digitais.

Tópico 3 – Mídia eletrônica como mediadora do conhecimento;

3.1 – Possibilidades pedagógicas do uso de mídias.

Cronograma inicial.

Dia 23/05 - quinta

- Apresentação da oficina;
- Sugestões sobre o planejamento e aceite do cronograma;
- Atividade I: Aproximações e afastamentos acerca da tecnologia; breve relato sobre duas experiências com imagens eletrônicas em sala de aula.
- Vídeo September 11 - Samira Makhmalbaf - 2002; 11min.
- Link : <https://www.youtube.com/watch?v=igFX1znIx1o&hd=1>
- Entrega do texto introdutório “Cidadania e o mundo imagético” (ANEXO II);

Dia 28/05 - terça

- Discussão sobre atividade I;
- Discussão sobre o texto “Cidadania e o mundo imagético”;

Dia 03/06 - segunda

- Noções básicas de fotografia (trazer máquinas fotográficas);
- Atividade II: Buscar de imagem sobre educação e tecnologia;

Dia 06/06 – quinta

- Explicação da atividade III: Exercício de registro de imagens: afetos e desafetos;
- Apresentação da atividade II;

Dia 12/06 – segunda

- Discussão de trecho do texto

TRAFÍ-PRATS, Laura. Pedagogia do Exposto e do visual: imagem implicadas para quatro imagens de sexo de rua .In: Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação / Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Santa Maria: Editora da UFSM. 2013. pp. 371-390

Dia 27/06 – quinta

- Avaliação do processo; discussão oral e por escrito; quais assuntos são mais relevantes e quais precisam ser mais aprofundados?

Dia 05/08 – segunda

- Atividade VI: explicação da construção de proposta pedagógica
- Discussões sobre as propostas pedagógicas.

Dia 08/08 – quinta

- Análise das fotografias – 1ª parte.
- Acompanhamento e discussão das propostas.

Dia 15/08 – quinta

- Análise das fotografias – 2ª parte.

- Acompanhamento 2 das propostas.

Dia 19/08 – segunda

- Fotografia profissional. Sebastião Salgado.
- Manipulação digital de imagens.
- Acompanhamento 3 das propostas.

Dia 22/08 – quinta

- Fotografia popular. Fotopintura e Telma Saraiva.
- Jogos virtuais: benefícios e perigos.
- Acompanhamento 4 das propostas.

Dia 26/08 – segunda

- Fotografia e critica social. Vik Muniz.
- Controle de pais no computador: limites entre conscientização e ética.
- Acompanhamento 5 das propostas.

Dia 30/08 – quinta

- Reportagem sobre e-books.

Disponível em : Análise do edital do MEC para livros didáticos digitais

<http://revolucaoebook.com.br/analise-edital-mec-para-livros-didaticos-digitais/>

Eduardo Melo em janeiro 24, 2013 (ANEXO III)

- Acompanhamento 5 das propostas.

Até 30/09 – Elaboração das propostas pedagógicas.

Até 30/10 – Discussão das propostas.

Até 30/11 – Entrega das atividades.

* As datas foram alteradas durante os encontros devido às interrupções provocadas pela secretaria e a greve dos professores.

Metodologia: Seminários, debates e aulas expositivas. Apresentação, análise e discussão de textos, imagens e filme. Elaboração de proposta pedagógica.

Avaliação: a) Frequencia, b) Participação, c) Entrega das atividades, d) execução da proposta pedagógica.

APÊNDICE B – TEXTO DO ENCONTRO 28/05/2013

Cidadania e o mundo imagético²²

Audnã Abreu



Em 2012 correu nas mídias jornalísticas, principalmente televisivas, a repercussão de uma página da rede social da internet que denunciava as condições de uma escola pública feita por uma aluna de 13 anos no estado de Santa Catarina, Isadora Faber. A polêmica, que alcançou grande notoriedade, girou em torno de vários pontos: 1) precariedade da estrutura física da instituição e do sistema escolar público; 2) direito de registrar imagens da escola por parte da aluna; e 3) a retaliação por parte da escola à iniciativa da aluna.

A dinâmica desenvolvida por si só desperta interesse, pois os atritos criados podem ser observados de várias perspectivas. Mas chamo a atenção para um foco específico: como a escola lida com a tecnologia e as imagens? É possível relacionar a produção e circulação de imagens com a cidadania? Quais ações positivas poderiam ser tiradas dessa experiência para a uma reflexão crítica dentro processo pedagógico?

O ocorrido demonstra no mínimo que o aparato educacional onde ela estuda: Escola Básica Maria Tomázia Coelho (Florianópolis), foi pego de surpresa, sendo necessária uma reunião entre professores e coordenação para que discutissem como abordariam o caso de forma emergencial na época.

Uma professora chegou a abrir um boletim de ocorrência contra a aluna e outro professor foi demitido após denuncia no site.

Foi inquietante o termo utilizado pela mãe da educanda ao defender a filha da acusação de desrespeito ao direito de uso de imagens ao expor alunos e funcionários da escola, “Ela está exercendo a cidadania” (idem). Essa frase ilustra o conceito de senso comum que pode nos orientar para uma reflexão que incluía as questões pertinentes a educação para cultura visual, pedagogia crítica e construcionismo.

Estas questões chegaram à dimensão policial, depois de esgotadas as tentativas de diálogo dentro da instituição de ensino. Demonstrando que a escola não deu conta do assunto em âmbito pedagógico,

²² - Versão reduzida do artigo ‘A IMAGEM COMO VOZ: MÍDIAS ELETRÔNICAS E EMANCIPAÇÃO’ - Apresentado no IV ENEIMAGEM, Londrina-PR. 2013.

resvalando para agressões pessoais e abrindo brechas para a interferência de outras instituições como a secretaria de educação e o poder policial e a justiça.

O meu interesse surgiu como a educação muitas vezes ignora as práticas que vão sendo sedimentadas na sociedade, dentre elas, o modo com os processos pessoais e analógicos vão sendo substituídos pelos digitais. E principalmente como a relação com o conhecimento está se transformando: como e quando se ensina e se aprende, o que se ensina e se aprende no ensino formal. Estas modificações impactam sobre o aspecto da cidadania, compreendendo esta como “...a participação integral dos cidadãos na comunidade” (Brandão, 2010).

No exemplo citado, a escola se tornou um cenário de agressões e disputas, desde o campo político: que envolveu a imagem da administração municipal local; até agressões físicas entre professores e alunos em vídeo na página da aluna. Desvelando que as discussões não se deram em termos da pedagogia crítica.

Pensamos que a cidadania plena se faz com uma educação mínima no sentido de habilitar as pessoas a se relacionarem com os códigos vigentes em seu meio, ou seja, emitirem discursos, como na Grécia antiga (Arendt, 2010, p.31); cabendo a educação um papel emancipador de forma que “os sujeitos possam dispor de suas capacidades e sejam donos de sua voz e de seus atos.” (Aguirre, 2011, p. 71). Implicando em novas práticas que considerem incorporar os comportamentos da sociedade atual, inclusive a convivência cada vez maior de aparatos de registro de mídias, bem como os meios como elas se disseminam e são assimiladas.

Considerando que as sociedades contemporâneas possuem como uma de suas características o uso cada vez maior de imagens (Duncum, 2011, p.17), se faz pertinente meditar sobre o papel das imagens no processo educacional, e como o chamado capitalismo cultural eletrônico (Tourinho e Martins, 2011, p. 57), vem se impondo na maneira como representamos simbolicamente o mundo. Esse capitalismo cultural eletrônico seria esse acelerado processo de criação, distribuição e consumo de imagens, otimizado pelas redes sociais na web.

É plausível imaginarmos que a simples adoção destes aparatos sem uma reflexão sobre seus usos possam criar situações constrangedoras como a verificada na escola de Santa Catarina; conforme Duncum nos esclarece “a tecnologia nos fornece os meios, não as explicações” (2011, p.17). Estes meios não são prejudiciais em si mesmos, porém o manuseio dos aparatos deve ser ajustado dentro de discussões éticas.

A simples negação que a sociedade já incorporou o uso mídias para construção de subjetividades e juízos não é mais suficiente para manter um quadro tradicional de ensino, sendo conveniente discutirmos o ‘como’ em vez de ‘se’ devemos conviver com os eletroeletrônicos.

Imagem e verdade

Parece que vivemos uma inversão da questão iconoclasta. Justamente o uso de imagens pela aluna conferiu um caráter de verdade as suas palavras. Ela mesmo utiliza este termo para se colocar politicamente. Em sua página na rede social o título é “ Diário de Classe – a verdade...”. Neste, os textos são curtos e emblemáticos. Apenas orientam a leitura das imagens de forma sucinta, para direcionar o sentido de interpretação.

Nada mais comum nas redes sociais, quase todas são repletas de um máximo de imagens e um mínimo de palavras. É neste ambiente virtual, povoado de fotos, vídeos e trilhas sonoras que muitos jovens

desenvolvem sua subjetividade. Meio caracterizado pela imagem em detrimento da palavra. Daí eleger as mídias de imagem/som como objeto de discussão em relação à cidadania.

Nos ajuda compreender que a cidadania, em nosso país, é um conceito que foi colocado de cima para baixo, sendo primeiro decidido por uma elite, e aos poucos sendo absorvida pela população em geral, na visão de Carvalho (2008, p. 338). Processo em que ainda nos situamos desde a última constituição, apelidada de constituição cidadã de 1986, não por inaugurar a ideia de cidadania, mas por ampliá-la.

Na verdade, houve uma retomada do conceito Aristotélico, no qual cidadão era aquele que tinha o direito e dever de participar das decisões que atingiam a coletividade (Coutinho, 2005, p.3). Claro que com a diferença que cidadãos para os Gregos excluía escravos, mulheres e estrangeiros.

Desta maneira o uso pela mãe do conceito de cidadania cria certo efeito discursivo que insere sua filha como defensora da coletividade. Conferindo um tom politicamente correto. Esta leitura foi a mais disseminada nos programas televisivos nos quais ela deu entrevistas (<http://www.youtube.com/watch?v=JZC3P07m7CI>) .

Não cabe aqui criar juízos de valores sobre os conflitos entre a educanda, o corpo docente da escola e seus próprios colegas. Mas é relevante considerarmos que diversas comunidades semelhantes se espalharam pela internet no mesmo modelo, embora eu não tenha percebido os mesmos efeitos nos demais casos.

A postura assumida na mídia pela instituição de ensino se restringiu a se defender das denúncias iniciadas na internet, em um primeiro momento, e o silêncio em seguida²³; contudo, sem o mesmo poder de persuasão da aluna em nenhum momento. Situação previsível, se compreendermos que na formação de professores o tema da mídia e imagens são tratados como décadas atrás, apenas pelo foco do mass mídia. Conhecimentos que foram superados pela inversão da produção de conteúdos, não mais dependente de uma indústria de informação, mas que nos novos moldes, se inicia com um celular que tira fotos e tem sua edição no computador do quarto ao lado dos postes infantis juvenis, indo diretamente para mais de 500 mil seguidores, caso da página do Diário de Classe.

Surge a questão se a atitude proativa da educanda não seria apenas o reflexo da pedagogia crítica, orientação oficial dos currículos, ensinada na própria escola. Mas temos aí uma coincidência que coloca essa proposição em risco, os pais da Isadora, Mel e Christian Faber, são produtores de vídeo. Ou seja, são profissionais da imagem. O que volta a pergunta: onde e quando se aprende atualmente.

Este questionamento leva a outro; uma vez que o estudo de imagens são negligenciados pelo meio escolar, é possível que os jovens não estejam recebendo a devida educação para lidar com os aspectos éticos inerentes ao processo. Imergindo um pouco mais, quais seriam as abordagens coerentes para este manuseio da imagem na escola?

Referências Bibliográficas

AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Educação da cultura visual: conceitos e contextos/ Santa Maria: Ed. da UFSM. 2011. p. 69-112.

²³ <http://www.advivo.com.br/blog/luisnassif/a-versao-dos-professores-da-escola-de-isadora-faber>

_____. Imaginando um futuro para a educação artística. In: Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM. 2009, p. 157-188.

ARENDT, Hannah. A condição humana / Hannah Arendt; trad. Roberto Raposos. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BRANDÃO, Fernanda Holanda de Vasconcelos. Dignidade da pessoa humana e cidadania: Princípios fundamentais e essenciais para o acesso à Justiça. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIII, n. 75, abr 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7538>. Acesso em jan 2013.

CARVALHO, José Murilo de, 1939 – Cidadania no Brasil: o longo caminho / José Murilo de Carvalho. 11ª. Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. In: Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social, Ano2, n.3, dezembro de 2005 - ISSN - 1807 - 698x. Disponível em <http://assistentesocial.com.br/novosite/agora/agora3.zip>. Acesso em: 7 de mar. 2013.

DUNCUM, Paul. Porque a arte-educação precisar mudar e o que podemos fazer. In: Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM. 2011.

HEIDEGGER, Martin. Serenidade. Lisboa: Instituto Piaget. 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1997. 3ª edição.

MARTINS, Raimundo & **SÉRVIO**, Pablo. Distendendo relações entre imagens, mídia, espetáculo e educação para pensar a cultura visual. In: Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação/ Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Santa Maria: Ed. da UFSM. 2012.

TOURINHO, Irene & **Martins**, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: Educação da cultura visual: conceitos e contextos/ Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Santa Maria: Ed. da UFSM. 2011.

VELASCO, Diego Bruno & **BARCELLOS**, Vitor Andra. Sentidos de cidadania e demandas do presente nos livros didáticos de História: um estudo sobre a coleção História e Vida. In Anais do XV encontro regional de história da ANPUH-RIO. São Gonçalo. 2012 . http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1046. Acesso em: 7 mar. 2013.

Uso da Imagem em sala de aula

Mediador: Audnã Abreu

Fotografia: noções preliminares.

Regra dos terços



(1.) plano geral: toma o máximo da extensão do local, da paisagem que se quer fotografar;



(2.) plano médio, tipo americano: fecha o ângulo e se aproxima mais do modelo/tema escolhido;



(3.) plano de detalhe: apresenta apenas algumas partes ou parcelas do modelo



Atividade: Registrar fotos nos três planos acima.

Material oferecido aos professores sobre noções de fotografia

APÊNDICE D - Formulários iniciais 22/08/2013**Imagem como elemento didático**

Oficina do programa de extensão PROEC/PPGACV/FAV/UFG.
Pesquisador: Audnã Abreu
Telefone: 62 81510071(tim)

Formulário de perfil da turma

*Favor preencher os seguintes campos, eles serão utilizados para efeito da pesquisa ação relacionada o curso de 'imagem como elemento didático'.

Nome completo: _____,

Data de nascimento: _____

Formação, _____

Disciplina que ministra _____

Experiência profissional, _____

Relação com as tecnologias dentro do espaço escolar (quais utiliza e como),

Razoes para estar no projeto _____

Data: / /

Goiânia/GO.

Formulário inicial distribuído



Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual

Formulário de Adesão

Proposta: Pesquisa com professores da RME Goiânia, na forma de oficina, sobre o uso de imagens eletrônicas em ambientes formais na primeira fase do ensino fundamental.

Conteúdos: Status da imagem no ensino. Captação e análise de imagens. Metodologias de uso de imagem em contexto pedagógico.

Oficina: 'Imagem como elemento didático'.

Aulas teóricas: 9.

Aulas práticas: 31.

Carga horária: 40h/aula.

Organizadora:

Dra. Lêda Guimarães, professora titular do PPGACV/UFG.

Pesquisador:

Audrã Abreu, mestrando.

Objetivos:

- Discutir o uso de imagem em meio escolar.
- Trabalhar noções básicas de produção e análise de imagens.
- Relacionar imagem e pedagogia - crítica.
- Produzir material pedagógico suportado por imagens.

Contrapartida: certificação de curso pela PROEC/UFG.

Declaração de Interesse

Eu _____ declaro ter interesse em aderir a pesquisa acima explicitada. Sendo que os dados colhidos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Goiânia, ____/____/2013

Formulário de adesão

APÊNDICE E – APARELHOS DA ESCOLA

A escola está aparelhada com cinco conjuntos de DVD-Player/televisão; dos quais três funcionam satisfatoriamente. Seu uso ocorre com frequência, tanto para ilustrar conteúdos como para improvisar atividades em situações inesperadas. Os professores dispõem de uma sala com um computador/internet à disposição e também de rede sem fio que funciona com poucas interrupções, para os que possuem notebooks. Para os alunos não há acesso à internet e o uso de celulares é repreendido.

A instituição também possui uma página em rede social²⁴ e a coordenação utiliza e-mails para se comunicar com os professores. Essa troca de informação ocorre para assuntos escolares como repasses de atividades e relatórios. O uso da rede, pelos demais profissionais da instituição (agentes educativos, auxiliares de limpeza, zeladores, etc) é desmotivado para dificultar distrações que possam diminuir a produtividade. Motivo pelo qual, a senha de acesso à rede sem fio é alterada frequentemente.

²⁴ <https://www.facebook.com/pages/Escola-Municipal-Benedito-Soares-de-Castro/113924545484640?fref=ts>