

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROJETO DE QUALIFICAÇÃO PARA MESTRADO**

CHRISTIANE BELLER

**MÍDIAEDUCAÇÃO NA PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA JESUÍTA
QUE UNE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM CURITIBA**

**CURITIBA
2016**

CHRISTIANE BELLER

**MIDIAEDUCAÇÃO NA PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA JESUÍTA
QUE UNE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM CURITIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na área de concentração: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

CURITIBA

2016

CHRISTIANE BELLER

**MIDIAEDUCAÇÃO NA PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA JESUÍTA
QUE UNE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM CURITIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres
Orientadora - PUCPR

Prof.^a Dr.^a Sonia Ana Charchut Leszczynski
Convidada Externa - UTFPR

Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens
Convidada Interna - PUCPR

Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb
Suplente - PUCPR

Curitiba, 22 de novembro de 2016.

Há aqui um processo de aceitar e fazer crescer coisas que a educação nos ensina, mas também ser capaz de sacudir aquilo que a educação formata e que não nos ajuda a ser feliz, como, por exemplo, o sentimento de que tudo está certo, de que tudo está estudado, de que não vale a pena duvidar, de que o mais importante é saber dar respostas, quando na verdade o mais importante é saber fazer perguntas, manter um sentimento de inquietação e indisciplina por toda a vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus companheiros de vida: **Conceição Souza** e **Fabiano Klüppel**. Ela me incentivou, aliás, sempre o faz, e foi decisiva para eu entrar no mestrado. Ele não deixou eu desistir. E olha que deu vontade... Que bom ter vocês comigo!!!

Aos meus companheiros de aventura: **meus amigos** (e são tantos, velhos e novos, que não vou nomear para não cometer a gafe de esquecer alguém), **professores, gente do colégio que abriu as portas para eu fazer a pesquisa**. A todos vocês meu muito obrigado. Partilho essa conquista com todos vocês.

O **Miguel Manasses** me levou até o **Lindomar Boneti**, prof querido que me ajudou a definir a linha de pesquisa que mais se adaptava aos meus interesses e me indicou a **Patrícia Lupion Torres**, que me tomou como orientanda, aceitando as dores e as delícias de ter uma aluna hiperativa e pouco afeita a regras e convenções acadêmicas. Com ela experimentei, pela primeira vez em dezenas de anos de escola, o prazer de estudar. Escolhemos juntas algumas disciplinas, outras – completamente fora do programa – como Teoria Queer e Direitos Humanos – me permitiu cursar divertindo-se sempre com minhas descobertas e "linkando" tudo com educação. Ela é mestra (na verdade doutora) em práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia, onde a aprendizagem se dá coletivamente com autonomia e liberdade.

Uma das disciplinas que ela escolheu pra mim foi da **Marilda Behrens**, mistura de mãe com amiga – como só os bons professores podem ser. A Marilda me apresentou a Teoria da Complexidade e ajudou a dar rumo à minha dissertação. Se não uso mais Edgar Morin no meu trabalho, não foi por falta de leitura, mas por compreender que o pensamento dele permeia o cotidiano de tal forma que seria simplista aprisionar um conceito tão amplo em algum ponto da dissertação. Ele eu levo pra vida!

Também levo pra sempre o entusiasmo do **Peri Mesquita**, que consegue manter o interesse numa aula expositiva por mais de duas horas. Não tentem fazer isso em casa. Isso é talento para poucos. Mas se você gosta de história não perca a oportunidade de ouvi-lo. Gostaria muito de que ele sucumbisse à tecnologia e criasse um canal no YouTube: #ficaadica.

No colégio onde fiz a pesquisa muita gente ajudou. A maioria não pode ser citada nominalmente para evitar complicações com a cláusula de anonimato, mas o **Cezar Tripadalli** já saiu de lá e por isso faço dele **o representante da escola**. O cara comprou a ideia de uma pesquisa sobre o Mídiaeducação porque acreditou no meu projeto e porque sabia que o do colégio era bom. E ele tinha razão. Essa combinação de educação e comunicação integrada faz toda a diferença, mas só funciona se tiver gente capacitada para tocar. E lá tem: do padre jornalista que dirige a instituição ao pessoal do administrativo. Gente do bem, gente que faz bem. Aprendi muito com eles e por isso serei eternamente grata.

Tomara que eu consiga encontrar no doutorado gente tão solidária e competente. Desejem-me sorte!

RESUMO

Essa dissertação apresenta uma reflexão sobre a inserção de tecnologia no cotidiano escolar. É um estudo de caso sobre um fenômeno contemporâneo: o impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) numa escola. A instituição escolhida carrega a história da educação brasileira – já que é dirigida pela ordem que há mais tempo atua no país – e também o que há de mais atual: a busca de práticas pedagógicas que dialoguem com o tempo presente. O desafio desse estudo foi descobrir como as novas tecnologias estão entrando na instituição e sendo utilizadas na escola. E, assim, entende-se por tecnologia mais do que a ferramenta que permite a conexão com a Internet. Faz-se referência ao conhecimento que está por trás do artefato, incorporado que foi como extensão do corpo, como já previa McLuhan (1972). Um conjunto de saberes que nessa era digital ganhou aspectos revolucionários ao combinar e convergir diversas mídias. Martín-Barbero (2002, 2014) conceitua essa revolução como a mais importante desde o surgimento do alfabeto. Bauman (2001, 2004) chama atenção para a velocidade e fugacidade dessa era da informação e Paulo Freire (1976, 1984, 2014) nos ensina que educação tem tudo a ver com comunicação e compartilhamento, por isso a tecnologia que permite a interatividade pode e deve estar na escola. Outros autores ajudam a formar o referencial teórico desse trabalho são: Belloni (1998, 2005), Castells (1999, 2001, 2003), Torres (2004), Gatti e Sá Barreto (2009), Kenski (2005, 2007) e Moran (1991, 2000, 2007). Essa instituição abraçou a educação para e com as mídias, como pressupõe a Unesco (1982, 2013, 2014), criando o Mídiaeducação. O setor reúne profissionais que trabalham a comunicação da escola, o marketing, design gráfico e digital, as bibliotecas, o centro de artes e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Um departamento multimídia e multifuncional convergente que está ensinando professores, gestores e alunos a mediar à aprendizagem usando a tecnologia. Essa experiência foi conhecida e analisada através de uma pesquisa de conveniência, dividida em duas frentes: alunos e educadores. Jovens, entre 11 e 17 anos, responderam o questionário estruturado na plataforma Moodle. As respostas evidenciaram hábitos e usos das TIC pelos estudantes. Para conhecer a opinião dos educadores optou-se por entrevistas semiestruturadas, método que combina perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. A análise das respostas enfatizou a necessidade de cursos de formação docente para apropriação das TIC, bem como a lacuna que existe nessa área. Incorporar as novas tecnologias na rotina pedagógica também enseja desafios de ordem financeira, estrutural e de ética para as instituições que ainda não se prepararam para lidar com a autonomia e, por consequência a responsabilidade, que as novas formas de interagir permitem. Assim, o cyberbullying e o custo de reformas nas estruturas de alvenaria, necessárias para a expansão dos sinais wi-fi são temas de discussão frequentes quando o debate gira em torno de Internet nos colégios. Mas a pesquisa provou que ela já está na escola, muda, dentro das mochilas e bolsos, aguardando os intervalos para ganhar voz.

Palavras-chave: Mídiaeducação. TIC na escola. Educomunicação.

ABSTRACT

The present study is a reflection about the technology integration in everyday school life. It is a case study of a contemporary phenomenon: the impact of Communications and Information Technology (CIT) in school. The chosen institution carries the history of Brazilian education - since it is directed by the longest-running order in the country - and also what is most current: the search for pedagogical practices that dialogue with the present time. The challenge of this study was to discover how new technologies are entering the institution and being used in school. And so, technology is understood more than the tool that allows you to connect to the Internet. It refers to knowledge that is behind the artifact, which was built as an extension of the body, as provided McLuhan (1972). A set of knowledge that in this digital era won revolutionary aspects to combine and converge different media. Martín-Barbero (2002, 2014) conceptualizes this revolution as the most important since the emergence of the alphabet. Bauman (2001, 2004) draws attention to the speed and elusiveness of this era of information and Paulo Freire (1976, 1984, 2014) teaches us that education is all about communication and sharing, so the technology that allows interactivity can and You should be in school. Other authors help to form the theoretical reference of this work are Belloni (1998, 2005), Castells (1999, 2001, 2003), Gatti and Sá Barreto (2009), Kenski (2005, 2007), Moran (1991, 2000, 2007), among others. The school embraced the education and the media, as presupposes the Unesco (1982, 2013, 2014), creating the Mídiaeducação. The sector brings together professionals working school of communication, marketing, graphic design and digital, libraries, the arts center and the Virtual Learning Environment (VLE). A converged multimedia and multifunctional department is teaching teachers, administrators and students to mediate learning using technology. This experience was noted and analyzed by a convenience survey, divided into two fronts: students and educators. Youth between 11 and 17, answered a structured questionnaire in Moodle. The answers showed habits and CIT use by students. To know the opinion of educators chose to semi-structured interviews, a method that combines closed and open questions where the informant has the possibility to discuss the theme. The analysis of the responses stressed the need for teacher training courses for appropriation of CIT, and the gap in this area. Incorporate new technologies in the pedagogical routine also entails challenges financial, structural and ethics for institutions that are not yet prepared to deal with autonomy and therefore responsibility, that new ways of interacting allow. Thus, cyberbullying and the cost of reforms in brickwork structures, necessary for the expansion of Wi-Fi signals are frequent topics of discussion when the debate revolves around the Internet in schools. But research has shown that she is already in school, changes within the backpacks and pockets, waiting intervals to gain voice.

Keywords: Mídiaeducation. CIT in school. Educommunication.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação para ensinar pelas mídias	80
Quadro 2 - Formação de competências do professor	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Relação entre motivação e mídia utilizada.....	52
Tabela 2 -	Razões pelas quais não usa a Internet.....	52
Tabela 3 -	Concomitância de uso.....	53
Tabela 4 -	Evolução das matrículas em licenciaturas e bacharelados no Brasil.....	57
Tabela 5 -	Matrícula por modalidade.....	58
Tabela 6 -	Cursos por modalidade.....	58
Tabela 7 -	Fluência em inglês dos futuros docentes.....	60
Tabela 8 -	Participação de cada grupo na pesquisa de acordo com a série em que está matriculado.....	89
Tabela 9 -	Faixa etária.....	90
Tabela 10 -	Período em que estuda.....	90
Tabela 11 -	Período em que se conecta a Internet.....	90
Tabela 12 -	Frequência de uso da Internet.....	91
Tabela 13 -	Horas na Internet.....	91
Tabela 14 -	Aparelho usado para se conectar.....	91
Tabela 15 -	Aparelho de uso exclusivo do aluno.....	92
Tabela 16 -	Propósito na rede.....	92
Tabela 17 -	Atividades na Internet.....	92
Tabela 18 -	Atividade preferida na Internet.....	93
Tabela 19 -	Finalidade do uso da Internet.....	94
Tabela 20 -	Uso da Internet na escola.....	95
Tabela 21 -	Equipamento usado quando entra na rede na escola.....	95
Tabela 22 -	Finalidade de uso da Internet na escola.....	95
Tabela 23 -	Liberação de wi-fi na escola.....	95
Tabela 24 -	Avaliação do espaço virtual criado pela escola no Moodle.....	96
Tabela 25 -	Motivos que justificam o desinteresse.....	96

LISTA DE SIGLAS

ABP	- Aprendizagem Baseada em Problemas
AMI	- Alfabetização Midiática e Informacional
AUSJAL	- Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CPAL	- Conferência das Províncias Jesuítas na América Latina
EaD	- Ensino a Distância
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ExAO	- Experimentação Assistida por Computador
FLACSI	- Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús
FLIM	- Festa Literária
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	- Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	- Ministério da Educação
MLE	- Mobile Learning Engine
MOODLE	- Modular Object Oriented Distance Learning
NTE	- Núcleos de Tecnologia Educacional
PBM	- Pesquisa Brasileira de Mídia
PEC	- Projeto Educativo Comum
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROINFO	- Programa Nacional de Informática na Educação
RJE BRA	- Rede Jesuíta de Educação Brasil
SECOM	- Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República
SEED	- Secretaria de Educação a Distância
SMS	- <i>Short Message Service</i>
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	- Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	12
1.1 JUSTIFICATIVA.....	18
1.2 PROBLEMA.....	21
1.3 OBJETIVO DO PROJETO DO MESTRADO	21
1.3.1 Objetivo geral.....	21
1.3.2 Objetivos específicos.....	21
1.4 METODOLOGIA.....	22
1.5 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS	24
CAPÍTULO 2 - MÍDIA E EDUCAÇÃO	27
CAPÍTULO 3 - OS PROCESSOS FORMATIVOS NA ERA DA INFORMAÇÃO	50
3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL.....	56
3.2 A INFORMATIZAÇÃO ESCOLAR E OS REFLEXOS NA FORMAÇÃO	67
CAPÍTULO 4 - A PESQUISA	84
4.1 OS DADOS.....	88
4.2 EDUCAÇÃO DIGITAL.....	100
4.3 MÍDIA, EDUCAÇÃO, MEDIAÇÃO.....	106
4.4 MÍDIA E EDUCAÇÃO.....	110
4.5 INFRAESTRUTURA ESCOLAR.....	117
4.6 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	150
ANEXOS	175

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

A escolha do colégio para esse estudo de caso se deve à importância histórica dos jesuítas na educação. A congregação é a que mais tempo atua no Brasil. As instituições jesuítas de ensino têm 107 mil alunos, em 10 estados brasileiros. São 18 colégios, três universidades, uma faculdade e duas fundações. No mundo, orienta cerca de dois milhões e 500 mil estudantes em 72 países. A expansão da pedagogia inaciana¹ é a maior prova do sucesso da ordem, mas seu progresso não foi tranquilo.

A Companhia de Jesus foi aprovada pelo Papa Paulo III em 27 de setembro de 1540. Em 1549, desembarcavam no Brasil Colônia os primeiros jesuítas: o padre Manoel da Nóbrega e mais quatro companheiros. Em 1553, chegava o padre José de Anchieta. Outro jesuíta historicamente importante, nesse início de vida brasileira, foi o padre Antônio Vieira, um dos maiores oradores sacros do século XVII. Foram fundados colégios, escolas, igrejas, capelas – onde os nativos e descendentes de portugueses recebiam instrução e formação. Em 200 anos de atuação, a Companhia de Jesus tornou-se a maior educadora e missionária do Brasil. Eles formalizaram três cursos: Letras Humanas; Filosofia e Ciência além de Teologia e Ciências Sagradas (ARANHA, 2006, p.140-141).

A Província dos Jesuítas no Brasil, no ano de 1750, contava com mais de uma centena de casas, entre elas 17 colégios. Havia, então, 55 missões entre os índios. Todas foram confiscadas, quando em 1759 os padres foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, primeiro ministro de D. José, rei de Portugal. Diz o decreto, transcrito pelo Dicionário de História Religiosa de Portugal (2001, p.21): "Declaro os sobreditos regulares [jesuítas] corrompidos [...] com tantos, tão abomináveis, tão inveterados e tão incorrigíveis vícios [...] rebeldes, traidores, adversários e agressores, contra a paz pública dos meus reinos e domínios" e, em consequência, declara-os "desnaturalizados, proscritos e exterminados" em Portugal e nas suas colônias.²

¹ Pedagogia Inaciana é um extenso acervo de orientações do governo central da Ordem dos Jesuítas, de publicações e pesquisas de vários autores sobre um enfoque pedagógico característico. O site da CPAL, Centro Virtual de Pedagogia Ignaciana, apresenta perto de 400 títulos sobre Pedagogia Inaciana: <www.pedagogiaignaciana.com>.

² A Companhia de Jesus tornou-se muito próspera ao longo dos 210 anos de permanência no Brasil, o que conferiu aos jesuítas um enorme poder político, que em alguns momentos rivalizava com o poder do estado português. Também exerciam grande influência ideológica através da educação nos colégios e missões.

A expulsão da Companhia de Jesus de todos os territórios portugueses, decretada em três de setembro de 1759, foi uma das medidas mais polêmicas dentre as várias tomadas por Pombal. Em geral, as justificativas para esse ato são a total incompatibilidade entre o controle das práticas pedagógicas adotadas pelos jesuítas e o projeto educacional iluminista pombalino – afastar os padres-professores do Reino e das Colônias era indispensável para o desenvolvimento do pensamento racional, típico do "século das luzes" (MAXWELL, K. apud FREITAS NETO; TASINAFO, 2011, p.459).

Em 1773, a ordem foi suprimida pelo Papa Clemente XIV, cedendo a pressões principalmente dos governos da França, da Espanha, de Portugal e de Nápoles. Os 22.589 jesuítas que trabalhavam em 669 Colégios e Universidades, em 61 noviciados, 340 residências religiosas, 171 seminários, 1542 igrejas e 271 missões espalhados em diversos países foram proibidos de viver em comunidade e, em certos casos, até de exercer o seu ministério sacerdotal. A Companhia de Jesus teve que permanecer oculta e inativa durante 41 anos (MENDONÇA, 2003, p.148).

Abordando historicamente a pedagogia inaciana, Klein (1997a, p.89) afirma ser possível periodizá-la em momentos distintos: a fundação e expansão dos colégios; a busca de recuperação da tradição pedagógica; a intensificação da renovação pedagógica; a atual formulação pedagógica jesuítica. O primeiro período, quando surgiram os primeiros colégios, durou 57 anos (1542-1599). Inácio de Loyola, primeiro Superior Geral, uniformizou o trabalho educativo editando normas para o ensino promovido pela congregação: a *Ratio Studiorum*³. É considerada a primeira sistematização educativa no mundo.

A *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu* consta de cerca de 600⁴ prescrições, dispostas em 30 conjuntos de regras, algumas subdivididas. Não é um tratado de pedagogia porque os educadores destinatários, sendo jesuítas, já conheciam os princípios pedagógicos a partir da vida de Inácio de Loyola, dos Exercícios Espirituais⁵ e da Parte IV das Constituições. Sua finalidade era assegurar unidade de mentes e corações de dirigentes, educadores e alunos, em vista dos objetivos pretendidos (KLEIN, 1997a, p.38).

³ Conjunto de normas com regras práticas sobre a ação pedagógica, organização administrativa e planos de aula, dirigida à hierarquia provincial, ao reitor, ao prefeito dos estudos, aos professores, aos alunos e bedéis, apontando responsabilidades e subordinações dos dirigentes das instituições. Texto completo da *Ratio*: <<http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=122>>.

⁴ Foi editado com 467 regras na versão de 1599.

⁵ Os Exercícios Espirituais são a experiência espiritual que Inácio de Loyola fez após sua conversão e relatou num pequeno livro, com o mesmo nome, aprovado pelo Papa Paulo III em 1548.

Ghiraldelli Jr. (1990, p.20-21) afirma que nessa fase "a pedagogia jesuítica era baseada na unidade de método, de professor e de matéria". Destaca-se, no texto traduzido do latim para o português pelo padre Leonel Franca (1952), a importância do professor, "de quem tudo depende". Importância que o profissional só conseguia depois de sete anos de estudo: dois de educação moral, dois de letras clássicas (latim, grego e hebraico) e mais três de filosofia. Essa era a formação básica para um professor secundário. Para ser professor do ensino superior o profissional deveria cumprir mais seis anos de estudo, quatro de teologia e dois de especialização na disciplina. Franca (1952, p.90) descreve a formação profissional do mestre:

A regra nove do Reitor prescreve que, antes do exercício do magistério, os futuros mestres devem receber orientação de um homem experiente na arte de ensinar (*docendi peritissimum*). O orientador iniciará o futuro mestre na prática viva do magistério, submetendo-o ao exercício a preleção, ditado, correção de trabalhos escolares e outros ofícios do bom professor.

A *Ratio* vigorou nos colégios por 174 anos (aproximadamente de 1599 a 1773), sendo que sua supressão coincide com a suspensão da ordem determinada pelo Papa Clemente XIV.⁶ Só em 1814, no papado de Pio VII, os padres voltaram a trabalhar em seus colégios. É quando começa, de acordo com Klein (1997), o segundo período, que vai de 1814 a 1965.

Várias tentativas de atualizar o método de estudo dos jesuítas fracassaram, até que em 1954 o superior geral, padre João Batista Janssens, publicou o último texto com o nome de *Ratio Studiorum*, conhecida entre os padres como *Ratio 1954*, que permitiu a atualização dos métodos pedagógicos. A proposta de ensino contemporânea tem bases neste documento. É quando a pedagogia jesuíta passa a ser "de renovação, mudança e adaptação" (KLEIN, 1997a, p.47). É dentro deste novo conceito que surge o colégio em Curitiba, cuja pedra fundamental foi colocada em 1954 e aberto aos alunos em 1957. Ele não foi o primeiro colégio construído pela ordem no Paraná, mas foi o primeiro a ser inaugurado pelos padres para educar os filhos dos imigrantes e brasileiros que aqui residiam. Uma tentativa anterior, com a mesma finalidade, foi frustrada pelos desígnios do Papa Clemente.

⁶ Um breve resumo do método foi feito pela autora e consta nos Anexos.

Valesca e Levis Litz (2007) dividem a história dos jesuítas no Paraná em três períodos. O primeiro, que se estendeu de 1599 a 1631, incluiu os jesuítas espanhóis que desenvolveram as Reduções do Guairá⁷ e se dedicava a trabalhar com as comunidades indígenas. Todas as missões foram destruídas pelos bandeirantes que também transitaram intensamente na região pelos caminhos e trilhas dos índios até 1640.

No segundo período, de 1708 a 1759, os jesuítas portugueses iniciaram a construção de um colégio na Vila de Paranaguá. "Foi o primeiro da região" (LITZ; LITZ, 2007, p.31). Edificado à margem esquerda do Rio Itiberê, próximo ao antigo porto, o colégio, pioneiro no ensino primário e secundário público do Estado, foi oficialmente inaugurado, em 19 de março de 1755, dia de São José, mas sem os jesuítas, que haviam sido banidos da então colônia portuguesa.

Em 1951, chegou a Curitiba o primeiro jesuíta do ciclo brasileiro, o Padre Edmundo Henrique Dreher. Segundo Litz e Litz (2007), veio com a missão de sondar a possibilidade de implementar um estabelecimento de ensino jesuíta na cidade. Encontrou apoio no governador do Estado, Bento Munhoz da Rocha, e na Câmara Municipal de Curitiba, que ofereceram terreno e recursos financeiros para a viabilização do projeto. Assim, em 31 de maio de 1954, dia de Nossa Senhora Medianeira, "foi trazida do antigo prédio de Paranaguá a pedra fundamental do novo colégio jesuíta no Paraná" (LITZ; LITZ, 2007, p.41).

O projeto original desenvolvido pelo padre e engenheiro Valério Alberton, previa blocos de edifícios que serviriam para abrigar o jardim de infância, pré-primário, curso primário, ginásio e colégio, além da residência dos jesuítas, capela, administração, biblioteca, laboratórios de química, física e biologia, instalações poliesportivas. Para a construção, o governo estadual, por intermédio da Câmara dos Vereadores, destinou um terreno, às margens da BR 116 e do Rio Belém, de 145 mil metros quadrados. A Curitiba da década de 1950 era pequena: tinha cerca de 200 mil habitantes.

⁷ As Missões, ou Reduções, não eram apenas aldeias, mas verdadeiras cidades nas selvas. Os aldeamentos se organizavam seguindo um plano geométrico. Desenvolvia-se em torno de uma grande praça quadrada, em cujo centro se instalava uma grande cruz e uma estátua do santo protetor. De um lado se erguia a igreja, com casas anexas para viúvas e órfãos e uma escola, a casa dos missionários e as oficinas; atrás da igreja a horta e o pomar. No lado oposto ficavam as moradias dos índios, e nos lados restantes estabeleciam o Conselho da Missão, uma portaria, uma hospedaria, capelas, um relógio de sol e até uma prisão (ROBLES, 2007).

O presidente do Brasil era Getúlio Vargas, que agradeceu por telegrama o convite para o lançamento da pedra fundamental, em 1954. Nesse ano trabalhavam no Sul do Brasil quinhentos jesuítas (LITZ; LITZ, 2007).

As obras foram pagas, em parte pela verba pública, e também com o dinheiro de bingos, rifas, doações de empresários e a renda de um jogo no Estádio Dorival de Brito, entre o Internacional de Porto Alegre e o Coritiba. Isso foi em 1955. Dois anos depois, em 24 de fevereiro de 1957, o colégio abria suas portas para receber os primeiros 188 alunos matriculados no jardim de infância, pré-primário e três anos do curso primário, confiados à direção e orientação das Irmãs Franciscanas de São Bernardino de Sena. Algumas professoras leigas também faziam parte do quadro da escola. Em 1959, os alunos que haviam ingressado na terceira série dois anos antes, inauguraram o ginásial.

Além das aulas ministradas pelas Irmãs Bernardinas (canto, trabalhos manuais e inglês) e por alguns professores leigos, os alunos do colégio viram retornar às salas de aula, no Paraná, os padres jesuítas, depois de dois séculos de ausência: Padre Ayrton Bittencourt de geometria e matemática, Padre Otaviano Marchi de latim, francês e português além de Padre Lino Lôndero, de religião (LITZ; LITZ, 2007). Os autores contextualizam esse período da história do País.

Enquanto isso, no país e no mundo, também aconteciam grandes mudanças culturais, tanto nos hábitos e costumes como na maneira de pensar e agir. O rádio começava a sofrer a concorrência da televisão, inaugurada no país em 1950. Nas festas de jovens começou a ser dançado o rock-and-roll. O cinema nacional – com as chanchadas da Atlântica, as comédias de Mazzaropi e os dramas da Companhia Cinematográfica Vera Cruz – arrastava milhões ao cinema. Filmes com forte conteúdo social aos poucos também foram surgindo. Era o Cinema Novo. Na música, em 1958, surgiu a Bossa Nova e o instrumento da moda era o violão. Em 1958, o Brasil ganhava sua primeira Copa do Mundo de Futebol na Suécia (LITZ; LITZ, 2007, p.53).

A década de 1960 testemunhou a despedida da turma pioneira do colégio: 10 alunos encerraram seus estudos secundários, cursando o científico em 1965. Deles, nove fizeram vestibulares e foram aprovados ingressando, assim, em cursos superiores.

A década de 1970 inaugurou uma nova fase na história do colégio jesuíta de Curitiba com a formatura da primeira turma a cursar desde o jardim de infância até o 3.º científico e, pela primeira vez, o colégio permitiu a matrícula de meninas. Vinte alunas foram admitidas no 1.º ano do científico. Em 1974, abriram-se as matrículas femininas também no primeiro grau. Reflexo da pedagogia Paulo Freire e da Teologia

da Libertação que ecoava nas escolas jesuítas do sul do Brasil, segundo Litz e Litz (2007).

Cedendo aos anseios dos pais e alunos o colégio ampliou suas instalações, criando espaços poliesportivos, centros de convivência para artes e música e a adoção do período integral para a educação infantil e fundamental até o 5.º ano.

O Grupo Escoteiro do colégio é o mais antigo de Curitiba e um dos maiores do Brasil. Ganhou sede própria desde a fundação, em 16 de outubro de 1971, como registram Litz e Litz (2007). Em 1998 surgiu o Movimento Ecológico (MEM), para conscientizar alunos e comunidade para a importância de preservar o meio ambiente. O departamento de Arte e Cultura foi criado em 1999. No mesmo ano foi efetivado o de Esportes. Desde 2000 a escola promove oficinas de dança, teatro, literatura, desenho, pintura, música, fotografia e cinema. Dança, teatro, cinema e violão são oferecidos como cursos extracurriculares. O mesmo acontece com esportes. O colégio tem equipes de voleibol, futebol de campo, handebol, judô, futsal e basquetebol.

Em 2005, a Companhia de Jesus oficializou um Projeto Educativo Comum (PEC) para unir todas as suas escolas na América Latina. Foi durante a Conferência das Províncias Jesuítas na América Latina, em Florianópolis, de 26 a 30 de abril. O documento, resultado do debate com a participação de todos os setores educacionais da irmandade (AUSJAL⁸, da FLACSI⁹ e da Federação Internacional de Fé e Alegria¹⁰), levou dois anos para ser concluído. No texto (CPAL, 2006), disponível para consulta pública, além da ênfase no apostolado educativo, estão as diretrizes que passam a ser obrigação de todas as escolas e universidades vinculadas à ordem católica. E a necessidade em adequar-se às novas exigências impostas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ganhou destaque, pois:

A tecnologia e as distintas formas de comunicação contemporâneas criam um clima mental, afetivo e de comportamento diferente do vivido por gerações anteriores. Mudam as formas de pensar e de aprender. Criam novos ambientes de aprendizagem a partir dos quais as pessoas veem o mundo, se comunicam, partilham informações e constroem conhecimento, estabelecem novas relações com o tempo e espaço e exigem novas formas de conceber a aprendizagem (PEC, 2005, p.197).

⁸ AUSJAL é uma rede interuniversitária com 31 universidades ligadas à Companhia de Jesus em 14 países de América Latina.

⁹ A Federação, fundada em 2001, reúne 91 colégios em 19 países da América Latina.

¹⁰ Movimento internacional para promoção de educação e desenvolvimento social em áreas carentes.

O objeto de pesquisa deste projeto – como os alunos são impactados pelas novas tecnologias de informação e comunicação – toma corpo a partir da divulgação oficial do documento que estabelece o foco na investigação e na aprendizagem mais que no ensino; e a necessidade de incorporar as TIC como novos e imprescindíveis ambientes de aprendizagem, além de servir para integrar as escolas.

As instituições inicianas constituem-se em rede. Utilizam as Tecnologias da Informação e da Comunicação na nova cultura de relações, em permanente fluxo de comunicação e interdependência, integrando assim o local no "corpo e sujeito apostólico" global (PEC, 2005, p.200).

Essas diretrizes foram determinantes para promover muitas mudanças nas escolas e uma delas, de grande porte, em Curitiba, serve de fonte para esta pesquisa que pretende investigar como se dá o planejamento das estratégias educacionais e a adequação do corpo docente aos desafios impostos pelas TIC. E mais, se o modelo adotado por essa escola pode ser replicado em outras instituições de ensino.

Em 2017, o colégio jesuíta em Curitiba comemora 60 anos. É o mais novo da Companhia de Jesus no Brasil e continua sendo o único da rede no Paraná. Talvez por isso, por ser tão novo numa rede tradicional, não tenha receio de mudanças. A próxima já está em discussão. O colégio se prepara para deixar de ter turmas de ensino infantil para ofertar ensino fundamental integral. Seguindo uma das premissas do primeiro Projeto Educativo Comum do Brasil (PEC Brasil), divulgado no segundo semestre de 2016, o colégio pretende ampliar o espaço para turmas do ensino fundamental, deixando para escolas parceiras a educação das crianças mais novas (até seis anos). Uma mudança que está começando, não tem prazo definido para ser efetivada, mas que já foi comunicada aos pais.

1.1 JUSTIFICATIVA

Em 2007, os padres que coordenam a instituição de ensino abriram espaço para o debate sobre novas metodologias de ensino e a cibernética pedagógica. A intenção era planejar o futuro da escola no curto e médio prazo. Entre as muitas discussões uma preocupação comum: a influência das TIC no dia a dia das crianças e jovens e, por consequência, seu impacto na prática escolar. Determinados a identificar novas oportunidades e possibilidades do uso dessas TIC os religiosos

criaram um grupo de estudo. Coordenado por um mestre em Literatura, o grupo formado por professores, comunicadores e técnicos viajou para conhecer a experiência de outras escolas. Em 2008, o relatório deles explicitou a necessidade de mais investimento em tecnologia e, também, a reconfiguração do organograma administrativo para incluir todas as mídias que dão suporte à educação num único departamento, chamado de Mídiaeducação¹¹.

A justificativa usada naquele relatório ainda é atual: "não podemos ter pudor de preservar valores dos quais não abrimos mão, mas não podemos também ter o temor de abandonar práticas que não dialogam mais com o momento presente. E, tão ou mais importante, não podemos nos omitir em relação à inovação". Assim, o colégio promoveu a junção de vários departamentos, como explicita o planejamento interno de 2013:

Conhecendo os vários nomes utilizados (no Brasil: Educomunicação, Educação para os Meios, Mídiaeducação; fora do Brasil: *éducation aux médias*, *Media education*, *educación en los medios*), optou-se por Mídiaeducação, por ser um nome-síntese para a relação indispensável e inadiável entre educação e mídia. Em termos práticos, departamentos antes dispersos, mas cujo objeto de ação incide sobre as mídias – arte e cultura, biblioteca, comunicação, educação digital e meios gráficos – reúnem-se sob a coordenação do Mídiaeducação e partem em busca de conhecer mais e melhor o que os une e o que os distingue, bem como a especificidade do seu trabalho na relação com a realidade macro e micro, sempre a fim de estabelecer não mais um caminho de mão única, mas de pavimentar o diálogo, atendendo solicitações do grupo de educadores, mas também se colocando como educador (mídiaeducador), como formador, com propositor.

Entre os objetivos do departamento de Mídiaeducação estão o de gerar – com os vários instrumentos de mídia – conhecimentos escolares significativos, a fim de que tradição e modernidade sejam complementares e não excludentes; propiciar a qualificação técnicas dos educadores e pensar novas soluções educacionais dentro e fora das classes, para que todo o espaço, físico ou digital, seja um lugar onde se ensina e aprende de forma recíproca.

¹¹ O termo mídia-educação (grafado assim antes da reforma ortográfica) foi usado pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - pela primeira vez em 1960.

Assim a revista da escola passou a ser instrumento no debate sobre educação, com conteúdo aberto no site¹². Em 2009, o colégio criou um blog, no qual 12 educadores se revezam postando, em média, um texto novo a cada três dias.

As tradicionais formas de mediar a relação entre o sujeito e o conhecimento também fazem parte do Mídiaeducação. Uma delas é o projeto Poética do Espaço, que convida artistas plásticos a transformar em arte (com grafites, pinturas e instalações) as paredes e muros da escola. Em sete anos foram 15 obras. Há um ano o Poética do Espaço ganhou um desdobramento: o parque de diversão científica. São brinquedos com conceitos científicos. Os primeiros foram oito discos giratórios para o estudo da cor, da fisiologia do olho e outros fenômenos óticos.

Desde seu surgimento, o Mídiaeducação lançou programas em vídeo. As 130 produções estão disponíveis no Youtube.¹³ O sucesso dos vídeos gerou a Festa Literária FLIM, invertendo (ou subvertendo) o argumento de que o audiovisual tira público do livro. Foi a partir da campanha Sujeitos Leitores – série de entrevistas gravadas com personalidades – que o colégio abriu espaço para uma programação nova, enfatizando o protagonismo dos alunos. A FLIM tem feira de livros, palestras com autores e cineastas, oficina de criação literária, e o lançamento da coletânea de textos dos alunos, com manhã de autógrafos para a comunidade.

Para os educadores foi desenvolvido o Projeto Tecer, um repositório virtual para educação à distância onde os professores disponibilizavam conteúdo.¹⁴ Até 2014 esse era o arquivo de conteúdo extra da escola, mas mudou. Reunidas, as instituições de ensino ligadas à ordem católica decidiram usar o sistema Moodle¹⁵, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A mudança não é simples. O conteúdo, que no Tecer era aberto, agora está fechado nesta comunidade que se interliga por senha na Internet. E os professores não têm mais um profissional de comunicação

¹² REVISTA MEDIAÇÃO. Disponível em: <http://midiaeducacao.com.br/?page_id=2>. Acesso em: 14 maio 2016.

¹³ MIDIAEDUCAÇÃO. Disponível em: <www.youtube.com/user/midiaeducacao#g/u>. Acesso em: 14 maio 2016.

¹⁴ PROJETO TECER. Disponível em: <http://magis.colegiomedianeira.g12.br/tecer_2013>. Acesso em: 14 maio 2016.

¹⁵ Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning) é um sistema gerenciamento para criação de cursos online. Em língua inglesa o verbo *to moodle* descreve o processo de navegar despreziosamente por algo, enquanto fazem-se outras coisas ao mesmo tempo. O programa é disponibilizado livremente. É um software intuitivo e fácil de utilizar, que tanto pode dar origem a uma página de um único professor/formador, como à página de uma Universidade, com dezenas de milhares de alunos/utilizadores.

e/ou Tecnologia da Informação para incluir sua atividade ou conteúdo. Agora eles têm a responsabilidade e/ou obrigação de atuar na rede à distância. Para auxiliar essa prática o colégio promove treinamentos internos e disponibiliza tutoriais.

1.2 PROBLEMA

Vivendo na era da informação alunos e professores se vêm diante de um dilema: como se apropriar de tantos dados. No Brasil, os 25 anos de Internet (VIEIRA, 2003), comemorados em agosto de 2016, inauguraram uma nova era de mais leitura, mais escrita, compartilhamentos, novas formas de interagir, mas não eliminaram as barreiras sociais, nem as temporais e nem a necessidade de pertença dos seres. Ao mesmo tempo em que todos estão conectados estão, também, numa atividade solitária e individual quer no computador, quer no celular. As informações hoje navegam soltas no mundo virtual. É fácil achá-las. Difícil é juntar essas referências para que as informações façam sentido promovendo, assim, as bases de um novo conhecimento coletivo. Essa aprendizagem alicerçada pelas novas tecnologias já acontece na sociedade. E assim se anuncia o seguinte problema de pesquisa: como a escola se apropria das Tecnologias de Informação e Comunicação?

1.3 OBJETIVO DO PROJETO DO MESTRADO

1.3.1 Objetivo geral

Analisar qual o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação numa escola confessional de grande porte em Curitiba.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) identificar as premissas que norteiam o uso das TIC na escola;
- b) caracterizar as reformas que foram e são necessárias para a inserção das TIC na escola;
- c) investigar a opinião dos professores, diretores e alunos em relação ao modelo adotado;

- d) elencar as formas de uso das TIC na escola, diferenciando os públicos entre alunos e professores;
- e) listar as dificuldades que cada público tem no uso das TIC e suas implicações no uso pedagógico;
- f) descrever o uso do ambiente virtual de aprendizagem.
- g) apontar possibilidades de uso de tecnologias educativas

1.4 METODOLOGIA

A opção é por um estudo de caso pela adequação ao objetivo do projeto que pretende descrever os impactos causados pela TIC na escola e a estratégia pedagógica usada para dar conta desse desafio contemporâneo. Yin (2001) afirma que o fator predominante para a escolha do estudo de caso é a consideração da forma de questão da pesquisa, do controle exigido sobre eventos comportamentais e do foco sobre acontecimentos contemporâneos.

[...] uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência [...] e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados (YIN, 2001, p.32-33).

O método também é referendado por outras duas autoras brasileiras, Ludke e André (1986, p.17) que explicam: "quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso". Yin (1989, p.30) ressalta que a grande orientação do estudo de caso não é saber o quê e o quando, mas o como e o porquê, indo de encontro à pergunta desse trabalho que é como a escola está usando as TIC para construir conhecimentos relevantes para a comunidade. A questão levantada aqui é determinante do objeto e da estratégia de estudo.

Quanto ao controle de comportamentos, o método do estudo de caso permite que seja analisada uma situação na qual não se possam fazer interferências no sentido de manipular comportamentos relevantes; neste método os dados são coletados a partir de múltiplas fontes, todas baseadas em relatos, documentos ou observações; isto significa que podem ser utilizadas inclusive evidências (dados) de natureza quantitativa que estejam catalogadas (STAKE, 2001). Esta versão mista,

que inclui várias técnicas de pesquisa, é considerada uma das vantagens desta metodologia sobre outras de investigação tidas como qualitativas.

O modelo da investigação se caracteriza pelo uso de várias fontes de evidências. Por meio de questionários, por amostragem com os alunos e entrevistas individuais com os professores e coordenadores pedagógicos, pretende-se conhecer os hábitos de cada público em relação ao uso das TIC e o ambiente virtual de aprendizagem. Também será possível estabelecer paralelos entre mídia preferida, mais usada, como é usada, por quanto tempo, além de identificar as dificuldades desses públicos quando transportam as TIC para o ambiente escolar. A intenção é identificar se há conflito das gerações, tema tratado quando especialistas em educação e tecnologia se dispõem a descrever os desafios da escola contemporânea.

Segundo Neto e Franco (2010), esse conflito existe e obriga o docente a estar em busca permanente de atualização.

Muitos dos atuais professores nasceram num tempo em que a televisão era o principal meio de comunicação e que, como tal, provocou muitas mudanças em vários aspectos da vida em sociedade. Esses mesmos professores convivem hoje com crianças e jovens que estão quase todo o tempo, numa realidade tecnológica e virtual muito mais avançada do que aquela que eles experimentaram em sua trajetória: internet, celulares, telecomputadores, iPods, videogames, com gráficos magníficos, vídeos e televisores com alta definição e 3D, games, jogados em rede na Internet, redes sociais, etc. É natural que estas diferenças provoquem a emergência de problemas, desencontros e desafios que obrigam um permanente reinventar da formação e do trabalho docente (NETO; FRANCO, 2010, p.12).

Por meio da observação em cursos de formação de professores e atividades com alunos pretende-se avaliar a interação dos diversos públicos a fim de identificar novas oportunidades de aprendizagem já que a Internet constitui uma ferramenta colaborativa. O aprender em grupo empodera o aluno, que vê no professor um igual. Essa forma de aprender trabalha a autonomia do estudante, responsável por gerir seu processo de aprendizagem, e também a solidariedade, já que ele é co-partícipe da aprendizagem do colega (TORRES, 2004). Segundo a educadora:

A pedagogia cooperativa supõe fazer da criança um colaborador e um associado voluntário e interessado de professores e de pais no processo de seu próprio desenvolvimento, instrução e formação, como participante em pé de igualdade no plano educativo, como alguém que está interessado nos resultados desse processo e é responsável por eles (AMONACHVILI apud TORRES, 2004, p.62).

Em visitas guiadas pela escola, pesquisa em acervos históricos e entrevistas com técnicos será possível caracterizar a arquitetura escolar e as mudanças curriculares. Os registros fotográficos traçam uma linha do tempo que podem servir de reflexão. Estão nessas fotos as memórias de um tempo em que a escola era só para um gênero, frequentada apenas por meninos. Também estão ali os primeiros registros de modernização, com a construção de quadras, ginásios, bibliotecas e há alguns anos instalação de projetores, sistema wi-fi e computadores.

Por conta dessas demandas, todas interligadas e expressas no objetivo desse trabalho, é possível afirmar também que esse estudo de caso situa-se no paradigma da complexidade, reconhecendo que a ação das TIC na escola permeia todas as relações sociais e de saber, interligando públicos e culturas. Segundo Edgar Morin (1995, p.100) "no limite tudo é solidário. Se tendes o sentido da complexidade tendes o sentido da solidariedade. Além disso, tendes o sentido multidimensional de qualquer realidade".

1.5 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

O trabalho está dividido em quatro partes que versam sobre o contexto histórico do colégio, mídiameducação na prática escolar, a análise da pesquisa realizada com alunos e educadores, além das considerações finais. A organização deles seguiu uma lógica temporal que visa facilitar o entendimento e também perceber a evolução das práticas escolares através dos anos. Por isso o início conta a história do colégio, que foi fundado há pouco mais de 50 anos e é o mais novo da rede jesuíta de educação no Brasil. Resgatar essa memória ajuda a refletir sobre a importância da instituição escolar e sua relação com a comunidade onde está inserida. Não se trata de reviver o passado, mas de ressignificá-lo. A memória e a narração integram esse processo como possibilidade de romper com a linearidade do cotidiano, como interrupção de um tempo cronológico e vazio e resgate da multiplicidade do tempo e de experiências plenas (BENJAMIN, 1993).

Outro autor, Bragança (2009), também conceitua o sentido de experiência plena:

[...] é definido pela natureza coletiva de sua construção e a narração como partilha e reconstrução dessas experiências. A formação vai conjugando as múltiplas instâncias de produção dos saberes docentes e possibilitando entrelaçar as experiências do passado e do presente, vislumbrando a construção de projetos de futuro (BRAGANÇA, 2009, p.3).

No capítulo dois faz-se a conceituação do que é mídiameducação, termo cunhado pela UNESCO em dezembro de 1960, por ocasião da 11.^a Conferência geral das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, em Paris. Segundo Bévort e Belloni (2009, p.1081) "num primeiro momento refere-se de modo um tanto confuso à capacidade destes novos meios de comunicação de alfabetizarem em grande escala populações privadas de estruturas de ensino qualificadas". Em 1973 a primeira definição expressa aponta para um novo campo de ação:

Por mídiameducação convém entender o estudo, o ensino e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógicas, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para o ensino e a aprendizagem em outros campos do conhecimento, tais como a matemática, a ciência e a geografia (UNESCO, 1984 apud BÉVORT, E.; BELLONI, 2009, p.1086).

A conexão entre as (diversas) mídias e a educação é o foco dessa parte do trabalho que recorre a dados estatísticos para estabelecer a relação de alunos e professores com a tecnologia. Dados oficiais de hábitos da população brasileira, de professores e estudantes são comparados e embasam a discussão sobre a formação dos educadores e a política de inserção das TIC nas escolas.

O capítulo três apresenta os resultados das pesquisas com alunos e educadores no colégio em Curitiba. Quantificadas estaticamente, as respostas dos estudantes revelaram seus hábitos de uso das TIC e suas opiniões em relação ao modelo de AVA usado pela escola. As entrevistas com os educadores também cumpriram os objetivos traçados inicialmente, evidenciando estratégias pedagógicas, mudanças arquitetônicas, dificuldades e soluções originais encontradas pelo corpo acadêmico para fazer frente aos desafios impostos pelas novas formas de agir e aprender na contemporaneidade. É possível estabelecer uma relação direta entre os resultados da análise desses dados coletados no colégio com as pesquisas realizadas em universos bem mais amplos pelos órgãos públicos oficiais (IBGE, MEC, UNESCO). Assim, constata-se que crianças cada vez mais jovens têm seus próprios equipamentos móveis com acesso à internet, que esses equipamentos não são usados na escola e que falta alfabetização digital tanto para crianças, como também para jovens e adultos. Essas são algumas das conclusões que estão explicitadas na última parte do trabalho, que não pretende ser um instrumento de crítica, mas sim um subsídio

para debates sobre o uso das mídias e, por consequência, a mediação que a tecnologia permite para a aprendizagem. A investigação qualitativa admite que a complexidade faz parte da própria realidade e nenhuma análise pode ser feita sem a ter em conta (AMADO, 2013, p.403).

Ressalta-se, nesse trabalho, também o cuidado com a ética, tanto por parte do colégio como por parte da pesquisadora. Além de submeter o projeto ao Comitê de Ética Brasil, do Governo Federal, tomaram-se todas as medidas necessárias para salvaguardar os direitos dos entrevistados, sendo eles menores de idade (alunos), como também colaboradores (professores, gestores e funcionários). Foram várias reuniões com os coordenadores pedagógicos e assessores educacionais para alinhar a forma de abordagem e avisos prévios de convite à participação. Nada foi imposto, nem para alunos, nem para os educadores. Um trabalho que demorou mais de seis meses até chegar à fase das entrevistas, o que resultou num processo rico de negociação e entendimento da política da escola.

CAPÍTULO 2

MÍDIA E EDUCAÇÃO

Mídia vem do inglês *mass media* "meios de (comunicação de) massa", em tradução livre, que por sua vez tem origem no latim onde *media* é o plural de *medium*, "meio, algo através do qual são passadas informações", também em tradução livre. Podemos traduzir mídia também como o canal ou a ferramenta usada para armazenar e transmitir informação.

Educar, do latim *educare* significa literalmente "conduzir para fora" ou "direcionar para fora". O termo latino é composto do prefixo *ex*, que significa "fora", e *ducere*, que quer dizer "conduzir" ou "levar". A palavra ganhou o sentido de preparar as pessoas para a sociedade, ou seja, "conduzi-las para fora" de si mesmas, mostrando as diferenças que existem no mundo.

Usando as definições do Dicionário Etimológico (2008) faz-se mais do que saciar uma curiosidade. Propõe-se uma reflexão começando pelas traduções. O termo 'educação' em português possui uma conotação não encontrada na palavra *education* do inglês. Enquanto em português a palavra pode ser associada ao sentido de boas maneiras, principalmente no adjetivo "educado", em inglês *educated* refere-se unicamente ao grau de instrução formal, aquele que confere títulos e diplomas. Isso importa quando fazemos a relação entre mídia e educação, que a partir de 1960 ganha um caráter associativo literal – *midiaeducação* – termo que aparece expresso pela Unesco, em documentos originais em inglês, e que aqui se relaciona com a necessidade de uma educação formal para o uso das mídias.¹⁶

Midiaeducação é um campo relativamente novo, com dificuldades para se consolidar entre as quais a mais importante é, sem dúvida, sua pouca importância na formação inicial e continuada de profissionais da educação. A esta dificuldade maior, cuja mudança é condição *sine qua non* para o

¹⁶ Há quem prefira traduzir essa interface como Educomunicação usando a definição do professor doutor Ismar de Oliveira Soares (<http://lattes.cnpq.br/7611768706433230>). "Inclusive existe um termo, um conjunto de termos como "mídia e educação" que tem sido muito usado em diversos lugares por pessoas que desenvolvem práticas educacionais, porém, não gostam do termo "educomunicação". Nada contra. Cada um denomina a sua prática como quiser. A única questão é que quando se fala em "mídia e educação" há a presença de dois substantivos que têm dentro de sua raiz conceitual alguns paradigmas. Por exemplo, a educação é um paradigma iluminista; a comunicação é um paradigma funcionalista. E se não qualifico isso, vou estar unido o iluminismo ao funcionalismo o que significa falar em uma educação tradicional ou comunicação tradicional – não avançamos. Então, a educomunicação propõe reverter esses paradigmas e entende que tem de superar a visão tradicional das tecnologias educativas" (SOARES, 2011).

desenvolvimento da mídiamediaeducação, acrescentam-se outros obstáculos importantes: ausência de preocupação com a formação das novas gerações para a apropriação crítica e criativa das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC); indefinição de políticas públicas e insuficiência de recursos para ações e pesquisas; confusões conceituais, práticas inadequadas, "receitas prontas" para a sala de aula, em lugar da reflexão sobre o tema na formação de educadores; influência de abordagens baseadas nos efeitos negativos das mídias que tendem a bani-las da educação, em lugar da compreensão das implicações sociais, culturais e educacionais; integração das TIC à escola de modo meramente instrumental, sem a reflexão sobre mensagens e contextos de produção (BEVORT; BELLONI, 2009, p.1081).

Em 1960 a Unesco expressa à necessidade de "oportunidades plenas e iguais de educação para todos" (CADE, 1960) num documento que denuncia a discriminação e propõe que a educação se aproprie dos meios de comunicação para chegar a todos. Em 1982 esse conceito é ampliado. Em Grünwald, na Alemanha, 19 países adotam a Declaração sobre Educação para as Mídias (em tradução livre do inglês: Grünwald Declaration on Media Education¹⁷), reconhecendo a importância da mídia em todas as esferas sociais.

Nós vivemos em um mundo onde as mídias são onipresentes: um número crescente de pessoas que gastam uma grande parte do tempo assistindo televisão, lendo jornais e revistas, tocando discos e ouvindo rádio. Em alguns países, por exemplo, as crianças já passam mais tempo assistindo à televisão do que eles frequentando escolas. [...] Ao invés de condenar ou aprovar o poder da mídia, precisamos aceitar o seu impacto significativo e penetração em todo o mundo como um fato estabelecido, e também apreciar a sua importância como elemento de cultura no mundo de hoje. O papel da comunicação e da mídia no processo de desenvolvimento não deve ser subestimado, nem a função dos meios de comunicação como instrumentos para a cidadania ativa na sociedade. Sistemas políticos e educacionais precisam reconhecer suas obrigações na promoção de uma compreensão crítica dos fenômenos da comunicação (UNESCO, 1982).

Por ser um campo híbrido, situado na essência da contemporaneidade, que combina dois processos imprescindíveis para a socialização (a comunicação e a educação) a mídiamediaeducação existe, mas seus métodos são na maioria informais, figurando – ainda – muito mais como retórica acadêmica do que como política educacional intramuros. Embora o Ministério da Educação (MEC), responsável pelas políticas educacionais no Brasil, reconheça a importância de formar professores para o trabalho com as mídias em sala de aula, desenvolvendo há anos um Programa de

¹⁷ O documento é uma fonte importante para entender a motivação desse trabalho e, por isso, está completo nos Anexos. Há uma versão, traduzida livremente pela autora, e também pode ser consultado no original no endereço: <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF>.

Formação de Professores chamado Mídias na Educação, há muita resistência por parte do corpo docente em se apropriar dessa linguagem, relegando as mídias a um papel secundário.

A influência das mídias é amplamente conhecida pelos educadores. TV, rádio, Internet, computador, jogos eletrônicos e celulares convivem com livros, apostilas e cadernos no quarto dos estudantes, na sala de aula, nos corredores da escola. Nem sempre aceitos oficialmente os aparatos eletrônicos individuais estão na mochila e são tão importantes para esses jovens como para seus educadores adultos.

Uma problemática já anunciada por Baccega (2003, p.61):

Enquanto a escola continua com sua retórica pedagógica conservadora, ocupando todo o tempo de sala de aula com esse discurso, o discurso dos meios de comunicação este presente no âmbito da escola, de maneira clandestina. Não adentram as salas de aula, mas estão nos corredores, nos intervalos, nas conversas informais, tanto de professores quanto de alunos. É urgente que esses discursos saiam da clandestinidade e passem a constituir parte dos diálogos que deveriam ocorrer em sala de aula.

A evolução tecnológica é a marca da nossa sociedade. Nas últimas décadas do século XX um conjunto de inovações científicas e tecnológicas construiu o caminho para a "revolução da tecnologia da informação" (CASTELLS, 1999, p.67-68), "um evento histórico da mesma importância da Revolução Industrial do século XVIII, que induziu um padrão de descontinuidades nas bases materiais da economia, sociedade e cultura". No centro desse novo modelo de sociedade, centrada no conhecimento e seus processos, a Internet se destaca fazendo a confluência das mídias. "A conjunção dessas duas tecnologias – Comunicação e processamento de informações – veio revolucionar o mundo em que vivemos" (SOARES; LEMOS; COLCHER, 1995, p.3).

Quem consegue ficar sem celular? O smartphone já é um protagonista na vida nacional. Ele está em toda parte, a qualquer hora, em todas as mãos. Os dados do Suplemento de Tecnologias de Informação e Comunicação¹⁸ da Pesquisa Nacional por

¹⁸ Objetivando ampliar o conhecimento sobre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no País, a partir de 2013 a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) passou a coletar um conjunto mais extenso de dados que contribuem para a identificação dos principais aspectos relacionados ao acesso às TIC nos domicílios e ao seu uso individual pelas pessoas. Essa investigação tem como foco a Internet em banda larga e, também, a recepção de diferentes modalidades de sinais de televisão, que constituem informações importantes para orientar a transição do sistema analógico de TV para o digital. Foram tomados como referência os indicadores-chave das TIC aprovados na Cúpula Mundial da Sociedade da Informação (*World Summit on the Information Society - WSIS*), realizada em Genebra, em 2005, e os aprimoramentos internacionais posteriormente ocorridos.

Amostra de Domicílios (Pnad) 2014, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que dobrou o número de brasileiros acessando a Internet pelo celular. Cerca de 70 milhões de pessoas passaram a navegar na rede pelo celular em 2014, um aumento em relação aos 39 milhões que fazia o mesmo no ano anterior. Em 2014, pela primeira vez, mais da metade (52,5%) da população rural com 10 anos ou mais de idade tinha celular. Nas áreas urbanas, entretanto, o percentual chegou a 82,3%.

O acesso à Internet alcançou, pela primeira vez, mais da metade da população do País em 2014: 95,4 milhões de brasileiros com 10 ou mais anos de idade usaram a rede mundial (PNAD, 2014). Nesse mesmo ano, 54,4% da população com 10 anos ou mais de idade utilizaram a Internet pelo menos uma vez nos 90 dias que antecederam a entrevista para a pesquisa. O resultado representa um aumento de 5 pontos percentuais em relação ao ano anterior. E, segundo o IBGE (2014), quanto mais jovem, maior o uso da Internet. O pico ocorre no grupo de 15 a 17 anos, com 81,8% dessa população conectada, e vai declinando com o avanço da faixa etária. Na faixa mais avançada, com mais de 60 anos, apenas 14,9% dos indivíduos acessam a Internet.

Entre os domicílios com acesso a rede mundial de computadores¹⁹, 80,4% deles (29,6 milhões de lares) tinham acesso por meio de telefone celular; 76,6% (28,2 milhões), por microcomputador; 21,9% (8,1 milhões), por tablet; 4,9% (1,8 milhões), por televisão; e 0,9% (0,3 milhão), por outros equipamentos eletrônicos. O número de domicílios com acesso à Internet por meio de tablet, telefone celular e televisão aumentou, respectivamente, 50,4%, 76,8% e 116,34%, em relação a 2013.

A pesquisa também evidenciou um hábito cultural: 16 milhões de consumidores só usam o telefone celular para entrar na Internet. E aqui a pergunta ganha um novo sentido: quem consegue ficar sem informação? Porque é isso que a tecnologia representa: acesso a informação. Mas é uma via de mão dupla. Ao navegar na rede pelo dispositivo móvel o usuário vai deixando um rastro dos seus hábitos. O celular vira uma espécie de diário, registrando toda a sua memória em fotos, mensagens instantâneas, vídeos, ligações, sua rede de contatos e seus interesses em buscas na Internet. Essas informações são chamadas metadados, que podem e são coletados por empresas com fins comerciais. Até hoje o Brasil não tem uma legislação de

¹⁹ Tradução livre de *World Wide Web*, também conhecida como *Web* e *WWW*, sinônimos de Internet.

proteção pessoal a esses dados e boa parte dos usuários ignora os riscos porque não sabe como se proteger. Um movimento semelhante ao que acontece na escola, que ao não saber lidar com o tráfego de informações propiciado pelas diversas mídias fecha seu espaço, como se isso a isolasse da influência e do risco. Mas mesmo antes de iniciar sua fase escolar a criança já está acostumada com a linguagem ágil, fragmentada e sedutora da mídia e, por isso, julga a aprendizagem a partir da TV (MORAN, 1991).

Na maioria das escolas TV e celular são proibidos, mas sua influência está lá, bem visível. Não é incomum ver crianças imitando o que viram na televisão, cantando *jingles* comerciais, mostrando no recreio as fotos tiradas pelo final de semana e compartilhadas pelas redes sociais. E essa influência aumenta na mesma medida em que aumenta a autonomia desse jovem. Segundo Moran (1991) a criança chega à adolescência depois de assistir 15 mil horas de televisão e mais de 350 mil comerciais, contra cerca de 11 mil horas de escola.

Mas em 2016, 34 anos depois da Declaração de Grünwald, ainda são poucos os exemplos de escolas que adotam a política de "educar para os meios", preferindo a posição de "educar pelos meios". Como se a questão pudesse ser reduzida à compra de equipamentos. Argumento que Martín-Barbero (1996, p.12) refuta:

A simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto.

A posse e o uso indiscriminado e acrítico de equipamentos tecnológicos ensejam em si uma preocupação com a dependência e o excesso de estímulos a que estamos sujeitos hoje. Há quem sugira até uma relação de afetividade com essas máquinas. Tom Sherman (1997), diz que a relação de confiabilidade que se estabelece com o universo tecnológico permite uma redefinição da dicotomia público/privado. Nessa cultura da conectividade, cria-se uma relação de dependência com as máquinas, onde elas se mostram indispensáveis tanto para olhar para aquilo que nos é externo quando para o nosso próprio interior.

No universo capitaneado pelas TIC a existência fragmenta-se em mídias e virtualiza os sentidos. No entender de Bauman (2001b), a liquefação dos vínculos é potencializada pela proximidade virtual e, se não significa a supressão do contato, ocasiona o estabelecimento de relacionamentos essencialmente fluídos. As conexões são muitas, mas também muitíssimo breves. "O rol de interações é enorme, mas por vezes pode ser difícil perceber estes outros com os quais nos conectamos em sua materialidade fenomênica e em sua complexidade e densidade subjetiva" (BAUMAN apud ROCHA; CASTRO, 2010, p.55).

Na visão do teórico norte-americano Douglas Kellner (2001), os modos de ser e viver são condicionados pelos padrões e modelos fornecidos pela mídia. Tratando dos efeitos e das relações de poder da cultura midiática na sociedade contemporânea, Kellner justifica o sentido de entendermos a apropriação do sistema midiático como uma representação da cultura moderna. Segundo ele:

A expressão "cultura da mídia" também tem a vantagem de dizer que a nossa é uma cultura da mídia, que a mídia colonizou a cultura, que ela constitui o principal veículo de distribuição e disseminação da cultura, que os meios de comunicação de massa suplantaram os modos anteriores de cultura como o livro ou a palavra falada, que vivemos num mundo no qual a mídia domina o lazer e a cultura. Ela é, portanto, a forma dominante e o lugar da cultura nas sociedades contemporâneas (KELLNER, 2001, p.54).

Bauman, por sua vez, denuncia a efemeridade da sociedade da informação²⁰, enfatizando que nessa cultura formatada pelas novas tecnologias é o consumo que vem assumindo o papel de destaque. "A sociedade pós-moderna envolve seus membros primariamente em sua condição de consumidores, e não de produtores" (BAUMAN, 2001b, p.90). Enquanto a produção é regulada por normas estritas, a vida organizada em torno do consumo é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e quererres voláteis. "Desejo é a vontade de consumir. Absorver, devorar, ingerir, digerir – aniquilar" (BAUMAN, 2004, p.23).

Chega a ser paradoxal que depois de tantos avanços tecnológicos, das inúmeras possibilidades de comunicação e interação facilitadas pelas TIC, as muitas formas de diálogos e atividades cooperativas que essas novidades permitem sejam relegadas

²⁰ Sociedade da Informação, segundo Straubhaar (apud SQUIRRA, 2005): "é aquela na qual produção, processamento e distribuição de informação são atividades econômica e social primárias. [...] nela se deve investir cada vez mais tempo com o uso das tecnologias da informação".

a meros recursos didáticos. Fora da escola o elo entre Indústria Cultural e seus consumidores se fortalece e, segundo Martín-Barbero (2002), as tecnologias não são apenas 'parafernália da era eletrônica', constituindo-se em organizadoras da percepção, tanto no plano da existência individual como na esfera da vida coletiva. E nesse contexto o desafio não está apenas no conhecimento técnico que permite o uso das ferramentas. "A verdadeira proposta do processo de comunicação e do meio não está nas mensagens, mas nos modos de interação que o próprio meio – como muitos dos aparatos que compramos e que trazem consigo seu manual de uso – transmite ao receptor" (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.55). O estudioso das mídias e mediações na esfera da Comunicação desdenha a noção da Escola de Frankfurt²¹ de passividade do receptor e ressalta a necessidade de entender as formas de interpretação da mensagem, que dependem menos do meio usado para transmiti-la e muito mais do contexto sociocultural no qual vive quem a "lê". Ao receber uma informação o indivíduo "pelo exercício de seu repertório, ele a reconhece. Pela negociação mediadora, ele a dota de sentido" (POLISTCHUK; TRINTA, 2003, p.150).

E o trabalho pedagógico insere-se justamente aí, segundo Belloni (2005, p.7):

[...] na tarefa de discriminação, que inclui desde a franca abertura à fruição²² (no caso, de programas de TV, comerciais, criações em vídeo, filmes veiculados pela TV etc.) até um trabalho detalhado e generoso sobre a construção de linguagem em questão e sobre a ampla gama de informações reunidas nesses produtos, sem falar nas emoções e sentimentos que cada uma das narrativas suscita no espectador. Trata-se de uma proposta destinada, nos diferentes níveis de escolarização, a mergulhar na ampla diversidade de produção audiovisual disponível em filmes, vídeos, programas de televisão, e que certamente nos informará sobre profundas alterações ocorridas nas últimas décadas nos conceitos de cultura erudita, cultura popular, cultura de massa, artes visuais, e assim por diante.

²¹ Max Horkheimer (1895-1973) e Theodor W. Adorno (1903-1969) são os principais representantes da escola, fundada em 1924 na Universidade de Frankfurt, na Alemanha. No local, um conjunto de teóricos, entre eles Walter Benjamin (1892-1940), Jürgen Habermas (1929), Herbert Marcuse (1898-1979) e Erich Fromm (1900-1980), desenvolveram estudos que ficaram conhecidos como Teoria Crítica. Adorno e Horkheimer (1947) definiram indústria cultural como um sistema político e econômico que tem por finalidade produzir bens de cultura - filmes, livros, música popular, programas de TV etc. - como mercadorias e como estratégia de controle social. Para os autores, os receptores das mensagens dos meios de comunicação seriam vítimas dessa indústria que ao invés de contribuir para formar cidadãos críticos, manteria intencionalmente os receptores "alienados" da realidade, uma condição para sua manipulação. Nas mãos de um poder econômico e político, a tecnologia e a ciência seriam empregadas para fomentar a passividade diante da mídia e impedir que as pessoas tomassem consciência de suas condições de desigualdade.

²² Aqui entendido não como posse, mas como ato de aproveitar satisfatória e prazerosamente alguma coisa.

Ao desconsiderar a mídia como aliada no processo de aprendizagem a escola foge da sua responsabilidade de mediar o saber incentivando a cidadania consciente. Ao fingir que seus estudantes estão "desconectados" nas salas de aula a escola faz uma negação do seu contexto contemporâneo e corrobora o discurso de que seu tempo é o passado, uma obrigação enfadonha ao qual a maioria de nós está sujeita para um dia ter uma profissão. É fato que a sala de aula como nós conhecemos – espaços retangulares, equipados com carteiras, mais de vinte estudantes por turma, lousa (digital, de giz, led e/ou projetor) e um professor – foi uma "invenção" da Revolução Industrial. Ela foi aprimorada, mas ainda se parece muito com aquela do século XVIII. Poucas estruturas sociais e de trabalho sofreram mudanças tão sutis em mais de um século de existência. Abrir espaço para o novo é sempre um desafio para uma instituição tão carregada de ritos e tradições.

Sobre esse tema se debruçam Candau e Barbosa (2003, p.161):

[...] o que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais.

Referindo-se ainda a tradição da escola vale destacar Bordieu²³ para quem o sistema cumpre a função de legitimar a perpetuação da ordem "uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força" (1992, p.311). Ou seja, pela violência simbólica a escola exerce o domínio e a doutrinação forçando seus alunos a compartilhar uma visão de mundo

²³ Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2002) os condicionamentos materiais e simbólicos agem sobre o sujeito e sobre a sociedade numa relação de interdependência. Os grupos, nessa estrutura social, se acomodam de acordo com seus recursos e poderes numa distribuição desigual. Por recursos ou poderes, Bourdieu entende o capital econômico (renda, salários, imóveis), o capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), o capital social (relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas) e o capital simbólico (que pode ser traduzido como honra ou prestígio). Usando esses conceitos o autor denuncia as desigualdades de um sistema de ensino que se propaga igualitário. Ao cobrar de todos o que só alguns detêm (a familiaridade com a cultura culta), a escola não leva em consideração as diferenças que vem da base. E essas desigualdades de origem social vão se chocar na sala de aula onde a competência cultural exigida e promovida pela escola difere da competência cultural apreendida nas famílias dos segmentos mais populares.

hegemônica²⁴ e assim mantendo o status quo vigente. Não o faz reproduzindo os conceitos de classe social, afinal rege-se pelo princípio da igualdade, mas sim valorizando os hábitos das classes dominantes: o modo de falar, de se comportar, gostos musicais e artísticos, por exemplo. Uma vez cooptados, os filhos das famílias mais humildes vão reproduzir esses hábitos, incorporando-os como seus e os defendendo radicalmente. É o preço que o sujeito paga para se inserir e fazer parte do grupo. No entender de Bourdieu essa seria uma ação proposital perpetrada pelo processo de escolarização.

Enquanto força formadora de hábitos, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação aos quais se pode dar o nome de *habitus* cultivado (BOURDIEU, 2002, p.211).

E em nenhuma outra fase da vida fazer parte do grupo é tão importante como na adolescência. É por volta dos 11, 12 anos, que se ganha alguma autonomia e o ser se percebe independente do núcleo familiar. Segundo Francisco Assumpção, psiquiatra e professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), ao mesmo tempo em que anseiam pela identidade própria, eles percebem que ser igual a todo mundo é a saída mais segura para não se expor e perder a aprovação (ASSUMPÇÃO JR.; KUCZYNSKI, 2009). Para Sorenson (1962), a identidade é a criação de um sentimento interno da semelhança e continuidade, uma unidade da personalidade sentida pelo indivíduo e reconhecida por outro, que é o "saber quem sou". Nesta busca de identidade, Aberastury e Knobel (1988) explicam que o adolescente recorre às situações que se apresentam como mais favoráveis no momento:

Uma delas é a da uniformidade, que proporciona segurança e estima pessoal. Ocorre aqui o processo de dupla identificação em massa, onde todos se identificam com cada um, e que explica, pelo menos em parte, o processo grupal. [...] O adolescente isolado não existe, como não existe ser algum desligado do mundo, nem mesmo para adoecer. A patologia é sempre expressão do conflito do indivíduo com a realidade, seja através da inter-relação de suas estruturas psíquicas ou do manejo das mesmas frente ao

²⁴ Para Gramsci (apud KELLNER, 2001, p.48), "as sociedades mantêm a estabilidade por meio de uma combinação de força e hegemonia, em que algumas instituições e grupos exercem violentamente o poder para conservar intactas as fronteiras sociais", como a polícia ou as forças militares, enquanto instituições como a religião, a escola e a mídia servem para induzir anuência à ordem dominante, com o estabelecimento da hegemonia.

mundo exterior. [...] as atuações do grupo e dos seus integrantes representam a oposição às figuras parentais e uma maneira ativa de determinar uma identidade diferente da do meio familiar. No grupo, o indivíduo adolescente encontra um reforço muito necessário para os aspectos mutáveis do ego que se produzem neste período da vida (ABERASTURY; KNOBEL, 1988, p.10-37).

Segundo Francisco Assumpção, psiquiatra e professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), ao mesmo tempo em que anseiam pela identidade própria, eles – os adolescentes – percebem que ser igual a todo mundo é a saída mais segura para não se expor e perder a aprovação (ASSUMPÇÃO JR.; KUCZYNSKI, 2009).

Construídas as significações sociais, os jovens têm a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001, p.168). Mas a adolescência é mal vista pelos que comandam o sistema vigente. Seus hábitos são vistos como ameaças. "Cria-se estereótipos, com os quais se tenta definir, caracterizar, assinalar, ainda que realmente se procure isolar fobicamente os adolescentes do mundo dos adultos" (ABERASTURY; KNOBEL, 1988, p.52). Conceituar essa fase da vida como época de crise permanente faz parte da violência simbólica a que Bourdieu se refere na sua obra *A Reprodução*²⁵ (1975).

Tratar o adolescente e o jovem como um ser sempre em crise cumpre o papel ideológico de camuflar a realidade, as contradições sociais, as verdadeiras mediações que constituem o fenômeno. Abramo (1997, p.33) explica que na medida em que os jovens são vistos como "a encarnação de impossibilidades, eles nunca podem ser vistos, e ouvidos, e entendidos, como sujeitos que apresentam suas próprias questões, para além dos medos e das esperanças dos outros". Dizer que a juventude é rebelde/desmotivada/desatenta por estar naturalmente de crise é comum, mas não inocente. Segundo Peres e Rosenburg, é a ciência positiva²⁶ que sustenta essa tese que ganhou destaque a partir dos anos 1970 e, de acordo com as autoras:

²⁵ No livro *A Reprodução* (1975), Bourdieu e Passeron desenvolveram a "teoria da reprodução" baseada no conceito de violência simbólica. Para estes autores, toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário. A arbitrariedade constitui-se na apresentação da cultura dominante como cultura geral.

²⁶ Desenvolvida por Erik Erikson (1902-1994). O psicanalista alemão defende que a adolescência é uma crise normativa, uma fase normal de conflito caracterizada por uma flutuação na força do Ego. Segundo Erikson (1968) é um estado de coisas em que o sujeito não estabelece compromissos firmes com nenhuma atitude ideológica, ocupacional ou interpessoal, nem está vislumbrando tal possibilidade. Qualquer compromisso que possa ocorrer tende a ser efêmero e a ser substituído com rapidez por outros, igualmente provisórios. Erikson modificou a teoria de Sigmund Freud sobre o desenvolvimento psicosssexual como resultado dos experimentos advindos da sociopsicologia

[...] permite dar a ideia de desarranjo, pois a harmonia é pressuposta como sendo de direito. Na concepção de adolescência esta leitura faz sentido, na medida em que, dentro da evolução referida, a crise é apresentada como um desvio ou um perigo do curso natural do desenvolvimento, que deve ser cuidado para a retomada da ordem natural (PERES; ROSENBERG, 1998, p.72).

E para a "retomada da ordem natural" a escola é uma aliada banalizando os conflitos, camuflando-os em torno do conceito de ter um corpo discente comum, uma comunidade estudantil. A cultura, nesse contexto, é o foco de resistência dos dois lados já que é capaz de modificar as características exteriores do processo de autoidentificação. Ruth Benedict escreveu em seu livro *O crisântemo e a espada* que a cultura é como uma lente através da qual o ser humano vê o mundo. Pessoas de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, tem visões desencontradas das coisas. Podemos dizer também que pessoas de tempos diferentes vêm às coisas de formas diferentes. Assim, a cultura adulta é a da escola formal que se choca radicalmente com a espontaneidade do jovem. Ao usar a cultura (adulta, culta, formal) como um processo de identificação comunitária a escola normatiza e, assim, estimula a conformidade. Quando a escola restringe o uso da tecnologia ela recusa as mediações a que esses alunos estão acostumados e, portanto, restringe também o protagonismo próprio a essa geração que cresceu vendo televisão e acessando equipamentos móveis. Diferente da linguagem midiática compartilhada pelos jovens na Internet, onde todos são produtores e receptores de informações, a instituição escolar especializou-se na retórica e no formalismo, quase que excluindo manifestações espontâneas e informais. Quando aparecem elas "não valem", são tidas como extracurriculares.²⁷

Os nativos digitais²⁸ têm facilidade para usar a rede social. É intuitivo para a grande maioria deles se expressar por uma linguagem icônica. Eles enviam e "leem"

e antropologia modernas. Descreveu oito etapas do desenvolvimento humano sendo que, em cada uma, o indivíduo deve superar uma tarefa psicossocial. A confrontação em cada tarefa produz um conflito que se resolvido com êxito, constrói uma qualidade positiva na personalidade e se produz o desenvolvimento. Se o conflito persiste ou se resolve de forma insatisfatória, há um dano para o Ego e uma qualidade negativa se incorpora dentro dele.

²⁷ Estudantes que participam de atividades extracurriculares apresentam melhor desempenho acadêmico (Barber, Eccles, Stone & Hunt, 2003, Eccles & Barber, 1999, Holland & Andre, 1987), níveis mais elevados de auto-estima (Holland & Andre, 1987, House, 2000, Marsh, 1992) e menor consumo de substâncias entorpecentes (Barber, Eccles, Stone & Hunt, 2003, Eccles & Barber, 1999).

²⁸ Termo cunhado pelo norte-americano Marc Prensky, em 2001, para caracterizar a geração que nasceu a partir da década de 1980, após a Internet, e cresceu convivendo com aparatos tecnológicos. São os aprendizes do novo milênio.

informações midiáticas: cheia de ícones animados (emotions²⁹), com pouco ou nenhum texto, por fotografias, vídeos, áudios. Tudo instantâneo. Um contraste com a escola que "obcecada com o poder maléfico dos meios" (MARTÍN-BARBERO, 2014) tende a hostilizá-los e/ou repeli-los, esquecendo de que se manter a margem das mudanças culturais que emergem da relação das crianças e jovens com as TIC é também ser cúmplice da sensação de invisibilidade. Essa linguagem retórica produzida pela escola que tende a homogeneização, desconsiderando os hábitos e o capital social dos estudantes, inibe os sujeitos, prolongando a "cultura do silêncio", definida por Paulo Freire (1976) como o conjunto de ações e pensamentos que conformam a mentalidade e os comportamentos dos latino-americanos. Freire explica:

Só é possível compreender a cultura do silêncio se a tomarmos como uma totalidade que é, ela própria, parte de um todo maior. Neste todo maior devemos reconhecer também a cultura ou culturas que determinam a voz da cultura do silêncio. [...] A compreensão da cultura do silêncio pressupõe uma análise da dependência enquanto fenômeno relacional que acarreta diversas formas de ser, de pensar, de expressão, tanto da cultura do silêncio como da cultura que "tem voz" [...]. A sociedade dependente é por definição uma sociedade silenciosa. Sua voz não é autêntica, mas apenas um eco da voz da metrópole – em todos os aspectos, a metrópole fala, a sociedade dependente ouve. O silêncio da sociedade-objeto face à sociedade metropolitana se reproduz nas relações desenvolvidas no interior da primeira. Suas elites, silenciosas frente à metrópole, silenciam, por sua vez, o seu próprio povo. Apenas, quando o povo da sociedade dependente rompe as amarras da cultura do silêncio e conquista seu direito de falar – quer dizer, apenas quando mudanças estruturais radicais transformam a sociedade dependente – é que esta sociedade como um todo pode deixar de ser silenciosa face à sociedade metropolitana (FREIRE, 1976, p.70-71).

Para esses, sem voz, o avanço das tecnologias vem em boa hora. Como explica Martín-Barbero (2014), esses jovens encontram nas tecnologias – de produção, como a câmera portátil; de recepção, como as parabólicas; de pós-produção como o computador e de difusão como as mídias sociais – a possibilidade de multiplicar as imagens da nossa sociedade. Na pauta dessa crescente massa comunicadora está o assunto local, o problema do bairro, da escola, da rua. Demandas que não interessam aos grandes meios de comunicação, embora precisem deles para se efetivar como problema público.

²⁹ Palavra derivada da junção dos termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone). É uma sequência de caracteres tipográficos como: :), :(, ^-^, :3, :-); ou, também, uma imagem pequena, que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial: 😊.

Uma das características mais marcantes da sociedade contemporânea é a luta pelo reconhecimento social em sua dimensão política. Assunto que Paiva (2006) interpreta como sinônimo da história das demandas por inclusão na esfera pública das sociedades ocidentais. "Momento novo, em que vários segmentos da sociedade, antes invisíveis na organização sociopolítica, passaram a demandar seus direitos, seu reconhecimento com base na formação de identidades específicas" (PAIVA, 2006, p.11). Essas demandas sempre existiram, mas sua forma de expressão mudou. Sem carro de som, nem oradores, nem palanque, as manifestações reverberam pelo ciberespaço e do compartilhamento nasce visibilidade e, assim, ganham importância política.

Os jovens de hoje não canalizam suas frustrações pela representação política tradicional, aliás, boa parte deles sequer se interessa por política.³⁰ O palanque deles é a mídia. A social, que está ao alcance do telefone celular, onde se informam se exibem e combinam de se encontrar. E a TV, para quem fazem os cartazes, as máscaras e as poses. É o modo de olhar da geração que nasceu e se formou com a televisão (ECO, 1986 apud MARTÍN-BARBERO, 2014, p.48). Nesse universo, onde os indivíduos interagem aparentemente sem mediações, fazer parte de um grupo torna-se palpável pela repercussão midiática. Partilhadas em tempo real, as imagens anunciaram a urgência, se propagaram de forma viral e aglutinam as pessoas em torno de um interesse comum. Dezenas, centenas, milhares se descobrem assim parte de um grupo, assumem uma identidade coletiva em torno de uma demanda, reivindicação ou opinião. E tão rápido quanto começa pode se dispersar.

Tempos líquidos, onde nada é feito para durar, como diz Bauman, ou característica própria da juventude: não a inconstância – embora ela também – mas principalmente a ação, o imediatismo, a partilha. O fenômeno da subcultura adolescente se expande e se contagia pelas mídias como um sinal de rebelião. É a guerrilha das redes inventando novas formas de criar multidão, audiência. Uma tentativa de chamar atenção.

³⁰ Pesquisa do Instituto DataFolha *Quem se manifesta no Brasil?*, citada pelo jornal *Folha de São Paulo*, com os jovens manifestantes que ocuparam as ruas do Brasil, em 2013, mostrou que 84% dos inquiridos não têm preferência por qualquer partido político, 71% participaram pela primeira vez num protesto e 53% têm menos de 25 anos. Os dados mostram também um maior peso de estudantes (22% entre os manifestantes, quando representam apenas 5% da população brasileira) e de pessoas com ensino superior (77% dos que protestam, quando são apenas 22% da população).

De acordo com Martín-Barbero:

A tecnologia remete hoje não à novidade de uns aparatos, mas sim a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escrituras. Radicalizando a experiência de desencalxe produzida pela modernidade, a tecnologia desloca os saberes modificando tanto o estatuto cognitivo como institucional das condições do saber, conduzindo a um forte apagamento das fronteiras entre razão e imaginação, saber e informação, natureza e artifício, arte e ciência, saber experto e experiência profana. A sociedade da informação não é, então, apenas aquela em que a matéria-prima mais cara é o conhecimento, mas também aquela em que o desenvolvimento econômico, social e político encontram-se intimamente ligado à inovação, que é o novo nome da criatividade e da invenção (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.79).

Compreender os padrões culturais é fundamental para entrar e interagir no mundo dos adolescentes, mas compreender a adolescência em si mesma é essencial para que estas pautas culturais possam ser modificadas e utilizadas adequadamente. Esta fase é a mais apta para sofrer os impactos de uma realidade frustrante onde, segundo os psicanalistas Aberastury e Knobel (1988), as modificações do meio vão determinar a expressão da "normal anormalidade do adolescente":

O adulto projeta no jovem a sua própria incapacidade em controlar o que está acontecendo sócio politicamente ao seu redor e tenta, então, deslocar o adolescente. Vemos que, muitas vezes, as oportunidades para os adolescentes capazes estão muito restringidas e em não poucas oportunidades o adolescente tem que se adaptar, submetendo-se às necessidades que o mundo adulto lhe impõe. [...] A atitude social reivindicatória do adolescente torna-se praticamente imprescindível. [...] É o mundo adulto quem não suporta as mudanças de conduta do adolescente, quem não aceita que ele possa ter identidades ocasionais, transitórias, circunstanciais (ABERASTURY; KNOBEL, 1988, p.53-57).

A psicologia clínica explica que sem conseguir se expressar o adolescente recorre muitas vezes à delinquência. "Na medida em que o adolescente não encontre o caminho adequado para a sua expressão vital e para a aceitação de uma possibilidade de realização, não poderá jamais ser um adulto satisfeito" (ABERASTURY; KNOBEL, 1988, p.54). Levando em conta que a conduta do adolescente está dominada pela ação, que constitui o modo de expressão mais típico nestes momentos da vida, como deve ele administrar a frustração das mais de cinco horas diárias passadas em recintos escolares, sendo pelo menos três delas sentado ouvindo e copiando textos?

A relação entre a autoestima dos estudantes e os processos escolares foram tema de análise de Dias, Nunes e Simão. De acordo com eles:

A forma como os jovens compreendem as causas de sucesso/insucesso na escola influencia severamente grande parte da autoestima, influenciando as decisões em curto prazo. Entender a razão dos bons resultados e atribuí-los à sua capacidade pessoal, é fundamental para uma perspectiva positiva do sujeito e gerar motivação para os repetir, caso contrário irá atribuir os insucessos escolares à sua incapacidade, redundando em descréditos nas suas capacidades pessoais (DIAS; NUNES apud SIMÃO, 2005, p.16).

A defasagem da experiência escolar frente ao contexto das comunicações contemporâneas faz com que Martín-Barbero compare a revolução causada pelas TIC com a do surgimento do alfabeto. Citando Roger Chartier³¹ (2003, p.13-20) e Raffaele Simone³² (2000, p.37-43) ele aponta para uma mutação de longo prazo: "a mais longa desde o aparecimento do alfabeto" (MARTÍN-BARBERO, 2014,p.82). Graças as TIC a aprendizagem escapa dos padrões de idade e lugar convencionados até agora. O tempo de aprender é a vida toda e a sala de aula online, cada vez mais interativa, dispensa a ida ao prédio da escola. A disseminação do conhecimento desta forma apaga as fronteiras e democratiza os saberes colocando o sujeito no centro do processo, gestor do seu tempo e do aprendizado. No entender de Martín-Barbero:

Em uma sociedade descentrada como a atual – em que nem o Estado, nem a Igreja, nem os partidos políticos podem mais vertebrar – e estruturalmente mediada pela presença de um ambiente tecnológico produtor de um fluxo incessante de discursos e imagens, o público encontra-se cada dia mais identificado com o visível, e este com o encenado nos meios (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.106).

Martín-Barbero (2014) reforça o tempo de mudança no qual vivemos dizendo que estamos passando de uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade do conhecimento e da aprendizagem contínua, onde o aprender vai além da sala de aula, se incluindo no trabalho e no lazer; no escritório e em casa; na juventude e na velhice. E se essa mudança não for percebida pelas nossas escolas aumentaremos ainda mais o descompasso que já existe com a sociedade e seus anseios. O autor explica que o modelo de educação tradicional está ruindo, não por

³¹ Historiador francês que estuda Cultura e a trajetória da leitura e da escrita como práticas sociais.

³² Linguista italiano reconhecido pelas publicações sobre filosofia da linguagem e da cultura.

culpa dos professores ou alunos, mas pela existência de um novo "ecossistema comunicativo"³³ que atrai para si as sinergias resultantes da perda de vitalidade das grandes instituições modernas (família, escola, partidos políticos, igrejas) permitindo o surgimento de outras formas de pertencimento e sociabilidade, "fazendo com que o sistema educativo seja incapaz de conectar-se a tudo o que os alunos devem deixar de fora para estar na escola: seu corpo e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas" (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.122). Assim, segundo Moran (2000) ensinar e aprender exigem, hoje, muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação.

É preciso refletir sobre as transformações pelas quais passa a nossa sociedade para lidar com as verdadeiras mudanças. Para Castells (2003, p.251), o mundo contemporâneo vive a crise do patriarcalismo³⁴, a desestruturação da família nuclear, o fim do moralismo, a ética utilitária, a urbanização, a descrença política, o materialismo simbólico e o consumo desmedido.

A crise de representatividade se espalha colocando instituições tradicionais na berlinda: partidos e suas ideologias políticas; igrejas e seus dogmas; as concepções e a unidade das famílias; os modos de produção e de trabalho e, chega à escola como um desafio aberto. Ao deslocalizar os saberes e abalar hierarquias instala um aparente caos e exige uma transformação no sistema educativo, retirando dele tudo que é excludente, deixando-o apto para que os indivíduos possam se apropriar da cultura usando para isso os novos alfabetos criados a partir do desenvolvimento das TIC.

De acordo com Moreira:

Parece-me inequívoco que os diversos meios de comunicação exercem hoje uma função pedagógica básica, a de socializar os indivíduos e de transmitir-lhes os códigos de funcionamento do mundo. Sem dúvida instituições como a família, a escola e a religião continuam sendo, em graus variados, as fontes primárias da educação e da formação moral das crianças. Mas a influência da mídia está presente também por meio delas (MOREIRA, 2003, p.1216).

³³ Paulo Freire iluminou as bases de um novo modelo comunicacional considerado por Jesús Martín-Barbero como a primeira teoria latino-americana de comunicação. Freire estabelece a relação entre comunicação e educação, na medida em que esta última é vista como um processo daquela, já que é uma construção partilhada do conhecimento mediada por relações dialéticas entre os homens e o mundo.

³⁴ Manuel Castells, no livro *O poder das identidades*, dedica um longo capítulo à crise do patriarcado, entendido como "enfraquecimento de um modelo de família baseado no estável exercício da autoridade/domínio do homem adulto, seu chefe, sobre a família inteira" (CASTELLS, 2003, p.151).

Castells (1999, p.50), alerta que "o exagero profético e a manipulação ideológica que caracteriza a maior parte dos discursos sobre a revolução da tecnologia da informação" não deveria levar-nos a cometer o erro de subestimar sua importância verdadeiramente fundamental. Diante da cultura de compartilhamento das mídias, o conceito de sociedade em rede se amplia e toma as esferas políticas. As teorias derivadas de concepções estruturalistas, como as da Escola de Frankfurt, ou das marxistas, já não dão conta de explicar o fenômeno da comunicação contemporânea. "A Internet é, acima de tudo, uma criação cultural" (CASTELLS, 2003, p.32). Para compreender esse fenômeno e o poder de organização social das redes, o sociólogo espanhol cunhou o conceito de autocomunicação de massas. O termo é assim descrito porque leva em conta a autonomia na emissão da mensagem, na seleção da recepção dessa mensagem, na organização de redes sociais próprias e na organização de um hipertexto cognitivo e formativo em que estão todas as informações digitalizadas.

Nunca estivemos tão imersos num sistema comunicacional que interferisse tão diretamente na nossa cultura e influenciasse com tal magnitude nosso agir. Fraser (2001), ao desenvolver suas análises sobre "os dilemas da justiça na era pós-socialista", postula que a injustiça econômica está ligada à injustiça cultural e vice-versa. E, segundo Stuart Hall (2006), não se pode falar somente em uma análise de classe como a força explicativa de nosso tempo, pois as identidades pós-modernas são múltiplas.

A noção de distinção social refletida no consumo midiático só se efetiva quando os grupos sociais fazem circular o seu discurso/reivindicação/demanda, abrindo a possibilidade para que a distinção seja reconhecida e legitimada. Martín-Barbero (1997, p.290) considera que o espaço de reflexão sobre o consumo é o "espaço das práticas cotidianas enquanto lugar de interiorização muda da desigualdade social, desde a relação com o próprio corpo até o uso do tempo, o habitat e a consciência do possível para cada vida". Assim, o consumo concorre para a produção de sentido e, conseqüentemente, da comunicação.

Vivemos nessa era pós-moderna um tempo de comunicação. E antes mesmo da Internet esse "tempo de comunicação" já era anunciado. O canadense Marshall McLuhan (1911-1980) inaugurou a perspectiva para essa compreensão atribuindo aos meios técnicos qualidades "biônicas", como se fossem todos extensões do corpo: bicicletas são extensões das pernas, óculos são extensões dos olhos, facas são extensões das unhas, por exemplo. Assim, ao usar a tecnologia o homem é

constantemente modificado por ela e em contrapartida também a transforma, como explica o autor:

Como extensões de nosso próprio corpo, de nossas próprias faculdades, quer se trate das roupas, habitação, quer se trate dos tipos mais familiares de tecnologias, como as rodas, os estribos, que são extensões de várias partes do corpo. A necessidade de amplificar as capacidades humanas para lidar com vários ambientes dá lugar a essas extensões tanto de ferramentas quanto de mobiliário. Essas ampliações de nossas capacidades, espécies de deificações do homem, eu as defino como tecnologias (McLUHAN, 2005, p.90).

Ainda segundo McLuhan (2005, p.335), "todos os artefatos humanos – língua, leis, ideias, hipóteses, ferramentas, vestuário, computadores – são extensões de nosso corpo físico". O que McLuhan entende como artefato não são só os objetos e as coisas produzidas pelo homem, mas, sim, tudo aquilo que torna os homens, homens, pois "a tecnologia do homem é o que ele tem de mais humano" (p.341). Segundo o estudioso canadense:

O senso comum por muitos séculos foi tido como o poder especificamente humano de traduzir a experiência de um sentido isolado para todos os demais sentidos, de modo a apresentar à mente uma imagem continuamente unificada da experiência. De fato, esta *ratio* unificada entre os sentidos durante muito tempo foi considerada a marca de nossa racionalidade, bem podendo voltar a ser assim considerada a marca de nossa racionalidade, bem podendo voltar a ser assim considerada em nossa era de computadores. Agora é possível programar *ratios* entre os sentidos que se aproximem da condição da consciência. Mas esta condição seria necessariamente uma extensão de nossa própria consciência, tal como a roda é uma extensão dos pés em rotação (McLUHAN, 1974, p.81).

Essa contradição – uma vez que tendemos a separar artefatos tecnológicos do ser – é aparente. Culpa do reducionismo provocado pelo paradigma técnico-científico, que separou os saberes distanciando cultura e natureza, emoção de razão, que Edgar Morin propôs a junção nos estudos que deram origem a teoria da complexidade. E não é mais possível pensar o mundo sem entender a religação dos saberes.³⁵ Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2011), Morin

³⁵ Santos e Santos retomam essa história num artigo publicado no Congreso Internacional de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación, na Colômbia. "Na história da Educação, a religação de saberes tem-se dado paulatinamente. Na segunda metade do século XX, para superar a fragmentação disciplinar, os educadores praticaram a pluridisciplinaridade (Sommerman 2006), aproximando disciplinas afins. Avançou-se para a interdisciplinaridade tendo como principal difusora no Brasil, a educadora Ivani Fazenda (1993), articulando disciplinas das áreas científica e

ensina que conhecer o ser humano é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. Para McLuhan o novo contexto tecnológico transforma a consciência e a linguagem humana, pois:

[...] ao ver a escrita como uma linguagem, como uma memória, como um meio – perpetuando um conjunto de mensagens, libertando o homem do peso da tradição imposto pela cultura oral –, reconhecerá a emergência de um novo modelo de consciência que passa a marcar-se pela individualidade, pela forma de percepção em recortes, típica da visão analítica que separa todas as coisas em fragmentos, gerando, pois, uma cultura classificatória, analítica e enciclopedista. Compreende e reconhece, então, que com a entrada em cena dos meios eletrônicos, bem como com o incremento destes meios, através do computador, um movimento de superação quanto àquele modelo de memória, em favor de uma memória complexa, criativa, transformadora da experiência humana, estará em processo e, assim, em processo também estarão novas possibilidades de consciência. [...] Assim, ao falar do computador e de novas mídias, McLuhan irá falar, então, de uma nova forma de consciência transindividual, conectada, não mais referendada na tradição racionalista ocidental (McLUHAN apud PEREIRA, 2004, p.155).

Tendo as mídias como elementos socializadores – não únicos, mas muito significativos – do nosso tempo não faz sentido excluí-las da escola, nem tampouco adotá-las sem de fato se apropriar da sua linguagem. Não se trata aqui de cultivar o popular pelo popular, nem de combater a manifestação sofisticada de cultura, mas de buscar seivas mais autênticas e qualitativas de desenvolvimento, como sugere Demo (2001, p.59). As pistas para esse novo modo de educar estão nos estudos do canadense. Segundo McLuhan, Gutenberg nos fez leitores, a copiadora nos fez editores e a eletrônica e os computadores em rede nos fazem autores. Há mais de 40 anos ele ensinava que o "encontro de dois meios (o híbrido), constitui um momento de verdade e revelação, do qual nasce a forma nova. (McLUHAN, 1974, p.67)". Dessa relação entre ideias e novo contexto nasce a nova linguagem, mas a escola se nega a aprender, como analisa Ferrés:

Dedica-se muito mais tempo a ensinar a ler do que depois será dedicado à leitura. Dedicar-se muito mais tempo a ensinar arte, do que será dedicado depois para contemplar a arte. No entanto, a televisão que se tornou o fenômeno cultural mais impressionante da história da humanidade, é a prática para a qual os cidadãos estão menos preparados (FERRÉS, 1996, p.9).

humana. Hoje, a transdisciplinaridade (Nicolescu 1999) e a Complexidade (Morin 1991; 1997; 2000; 2001) sistematizam a articulação de saberes, fundamentada em leis, lógica e conceitos, levantando três pilares que sustentam a metodologia transdisciplinar: vários níveis de realidade; lógica do Terceiro Termo Incluído e Complexidade" (SANTOS; SANTOS, 2012, p.438).

Em 2003, Paulo Freire ao ser entrevistado por Sérgio Guimarães, comentou a aproximação entre os meios de comunicação e a escola, afirmando que esta, deve estar atenta às novas demandas sociais e históricas. Freire explicou que o ideal seria uma escola que não tivesse medo nenhum de dialogar com os meios de comunicação. "Uma escola sem medo de conviver com eles, chegando mesmo até, risonhamente, a dizer: "vem cá, televisão, me ajuda! Me ajuda a ensinar, me ajuda a aprender". Antes disso, em 1984, Freire escreveu o livro *Sobre Educação: Diálogos (Volume 2)* junto com Sérgio Guimarães e nele tratou de mídia:

Acho, porém – não sei se tu concordarás comigo –, que é impossível pensar o problema dos meios sem pensar a questão de poder. O que vale dizer: os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é argumentar a serviço do quê e a serviço de quem os meios de comunicação se acham. E esta é uma questão que tem a ver com o poder e é política, portanto (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p.14).

A teoria de Freire, mesmo escrita antes da atual sociedade da informação, antecipava a necessidade dos educadores e da própria escola se "alfabetizarem" em relação ao uso dos meios de comunicação, como um processo inevitável em que é preciso refletir e discutir sobre a mídia para promover a cidadania. "Assim, essa escola necessariamente se renovaria, com a presença desses instrumentos comunicantes que a gente tem aí, e poderia também ajudar até a tarefa dos meios de comunicação." (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p.24-25).

No contexto do pluralismo religioso, ético e cultural, todas as formas de vivência têm direito de cidadania. Thomas Marshall, em seu clássico *Cidadania e classe social* (original 1949, publicado no Brasil em 1967), divide a cidadania em três dimensões, cada uma fundada em um princípio e numa base institucional distintos, que permanecem aplicáveis às circunstâncias atuais. O direito à comunicação está presente nessas três dimensões, constituindo-se, ao mesmo tempo, em direito civil – liberdade individual de expressão; em direito político – pelo direito à informação; e em direito social – por meio do direito a uma política pública garantidora do acesso do cidadão às diferentes formas de comunicação mediadas tecnologicamente. Como afirma, ainda, Belloni (2005, p.44), uma educação para as mídias é condição para a realização de uma cidadania plena, de forma a promover no aluno e no docente uma capacidade de análise crítica e esclarecedora.

"[...] a escola do futuro tem de realizar a promessa moderna de emancipação, integrando-se ao universo da cultura pós-moderna: isso significa escola para todos com qualidade, isto é, com tecnologia e com educação para o uso das mídias" (BELLONI, 1998, p.6).

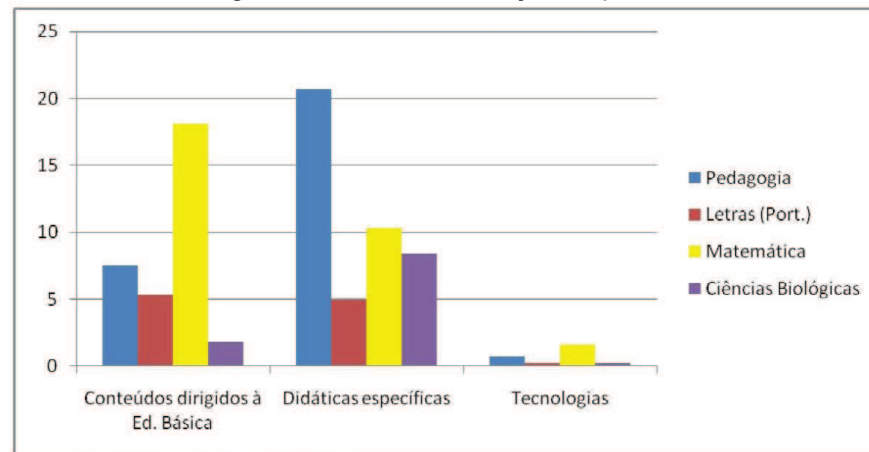
Segundo Baccega (2003, p.55), "desde que os meios de comunicação, em especial a televisão, expandiram-se, instalou-se uma disputa acirrada entre as agências de socialização – família e escola – e a televisão". Soares (1999), por sua vez, comenta a aproximação entre educação e comunicação. Segundo ele:

[...] constatamos que, a partir dos meados do século, o foco da preocupação dos educadores passou a ser a ideologia e os conteúdos políticos implícitos na cultura de massa. O uso do próprio termo "massa" demonstrava a submissão presumida dos usuários em relação aos veículos e suas mensagens. A escola de Frankfurt e seus desdobramentos fizeram parte da manifestação crítica de desconfiança em relação ao sistema de meios de comunicação. A aproximação entre a Comunicação e Educação era, pois, vista a partir da suspeita de violenta manipulação e dominação das consciências e das vontades, que passariam a ser "administradas" pelos centros de decisão econômica e política que detinham em mãos os poderosos veículos de comunicação (SOARES, 1999, p.21).

Cabe à escola reconsiderar e reconstruir sua capacidade de socialização promovendo a inclusão digital. A construção, de fato, de uma sociedade em rede pressupõe respeito às diferenças e o uso das TICs para ampliar os espaços democráticos, autorais e de denúncia. É preciso repensar a formação docente, dar condições para que o professor integre as linguagens analógicas e digitais no seu ambiente de trabalho, lembrando que essas fronteiras não mais existem no mundo real.

A formação do docente no Brasil, em geral, não leva em conta a tecnologia. O estudo encomendado pela Unesco – *O desenvolvimento de competências em TIC para a educação na formação de docentes na América Latina* –, divulgado em 2010, mostra que menos de 2% das disciplinas de cursos que formam professores são dedicados ao uso de tecnologias em sala de aula. No curso de Pedagogia, que prepara profissionais para atuar nos primeiros anos da educação básica, essa porcentagem é ainda menor: 0,7%. Entre as disciplinas optativas, 3,2% tratam especificamente de tecnologias (BASTOS, 2010). Gatti e Sá Barreto (2009) concluem que 26% dos cursos de Pedagogia não oferecem disciplinas associadas às novas tecnologias.

Gráfico 1 -Tecnologia nos cursos de formação de professores



Fonte: Gatti e Sá Barreto (2009)

Como destaca o gráfico, uma proporção muito pequena das disciplinas obrigatórias dos cursos de Pedagogia (ou Licenciatura I), Licenciaturas em Letras (Português), Matemática e Ciências Biológicas são dedicadas à tecnologia. Dentre as Licenciaturas II, somente em Matemática dedicam 1,6% de suas disciplinas a esse tema, enquanto as licenciaturas em Letras (Língua Portuguesa) e Biologia dedicam apenas 0.2% de suas disciplinas à matéria. Entre as disciplinas optativas dos cursos de Pedagogia, 3,2% eram sobre temas de tecnologia e 24,9% sobre "outros saberes". Nestes, foram encontradas disciplinas sobre "desafios educacionais postos pela era da informática".³⁶

De acordo com a cientista política Maria Inês Bastos, consultora da Unesco, que assina a organização do documento, além de os conhecimentos relacionados às TIC estarem praticamente ausentes dos cursos de formação de professores, as disciplinas sobre o tema muitas vezes fornecem somente fundamentos da computação. "A principal razão pela qual isso tem ocorrido encontra-se na limitada capacitação dos docentes para atividades de *e-learning*"³⁷ (BASTOS, 2010, p.5). Assim, as TIC na sala de aula servem mais como material de apoio, uma ilustração para referendar o conteúdo que o professor está ministrando de forma tradicional. Como diz Valdívia (2008):

³⁶ O termo informática, fusão de informação e automática, foi utilizado pela primeira vez, na França, em 1962, quando Philippe Dreyfus, diretor do *Centre National de Calcul Électronique* de Bull usou para designar seu projeto de *Société d'Informatique Appliquée*. O consenso hoje é que informática se refere a qualquer processo de automação, por meio de sistemas computacionais, no tratamento da informação.

³⁷ E-learning é a utilização dos meios eletrônicos para aprender em qualquer área de conhecimento, em estudos presenciais ou a distância. É saber mobilizar os novos meios para aprender.

De fato, as novas TIC requerem um saber específico para que se possa lançar mão delas no ensino/aprendizagem. São requeridas competências específicas dos docentes para planejar ações que estimulem a interatividade dos alunos com os materiais educativos; personalizar o processo de ensino de forma a tornar efetiva a retroalimentação automática ao estudante de acordo com seu desempenho individual; editar – e ensinar os alunos a fazê-lo – o material em formato digital de forma a facilitar a construção de novos conhecimentos na base de um progressivo planejamento, desenvolvimento e depuração de modelos pré-existentes; tornar concretos e reais temas abstratos por meio da visualização em formatos digitais; desenvolver colaboração e a investigação por meio da comunicação com outros docentes e estímulo à comunicação entre aprendizes (VALDÍVIA, 2008, p75).

O desafio está posto para a escola. Se o conhecimento específico sobre como se apropriar da tecnologia para melhorar os processos de aprendizagem não for enfatizado nos cursos de formação docente a educação para os meios não se concretizará. Ficará no projeto da Unesco, endossado por líderes mundiais e pedagogos de renome, mas não criará de fato oportunidades de inovação. Talvez corra até o risco de ser usada como apenas para importar tecnologia de computação para as escolas. Por isso, é preciso investir tanto na formação quanto no acesso aos novos meios e simultaneamente, porque as competências necessárias para abraçar essas oportunidades não vão surgir espontaneamente do acesso à tecnologia. Ele – o acesso aos meios digitais e à Internet – é fundamental, mas seu uso criativo e interativo precisa ser estimulado até que se torne parte do dia a dia do professor, como é para seus alunos. Só o hábito de explorar as possibilidades da comunicação em rede pode revelar novas oportunidades de aprendizagem significativa.

CAPÍTULO 3

OS PROCESSOS FORMATIVOS NA ERA DA INFORMAÇÃO

A pesquisa mais recente sobre hábitos de informação dos brasileiros evidencia que mais do que as diferenças regionais, são a escolaridade e a idade dos entrevistados os fatores que impulsionam a frequência e a intensidade do uso da comunicação pela Internet no Brasil. Entre os usuários com ensino superior, 72% acessam todos os dias, com média diária de 5h41, de segunda a sexta-feira. Entre as pessoas que estudaram até a 4.^a série, os números caem para 5% e 3h22. Na faixa etária que vai dos 16 aos 25 anos: 65% se conectam todos os dias, em média 5h51 durante a semana, contra 4% e 2h53 dos usuários com 65 anos ou mais. Os dados são da Pesquisa Brasileira de Mídia 2015³⁸ (PBM 2015), encomendada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM) para compreender como o brasileiro se informa. A PBM 2015 foi realizada pelo IBOPE entre os dias 5 e 22 de novembro de 2014, por meio de entrevistas domiciliares pessoais face a face, quando 300 entrevistadores aplicaram 85 perguntas, usando tablets, a 18.312 pessoas maiores de 16 anos, em 848 municípios.

Pelas informações da PBM sabe-se que a televisão segue como meio de comunicação predominante, que o brasileiro já gasta cinco horas do seu dia conectado à Internet e que os jornais são os veículos mais confiáveis. Dos entrevistados, 95% afirmaram ver TV, sendo que 73% têm o hábito de assistir diariamente. Em média, os brasileiros passam 4h31 por dia expostos ao televisor, de segunda a sexta-feira, e 4h14 nos finais de semana, números superiores aos encontrados na PBM 2014, que eram 3h29 e 3h32, respectivamente. O tempo de exposição à televisão sofre influência do gênero, da idade e da escolaridade. Nos dias de semana, as mulheres (4h48) passam mais horas em frente à televisão do que os homens (4h12). Os brasileiros de 16 a 25 anos (4h19) assistem cerca de uma hora a menos de televisão por dia da semana do que os mais velhos, acima dos 65 anos (5h16). O televisor fica

³⁸ Para o total da amostra, a margem de erro máxima estimada é de um ponto percentual para mais ou para menos sobre os resultados, assumindo intervalo de confiança de 95%. Para os estados, as margens de erro variam de 2% a 4%, dependendo do número de entrevistas, também com um intervalo de confiança de 95%. Disponível para consulta em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>>.

mais tempo ligado na casa das pessoas com até a 4.^a série (4h47) do que no lar das pessoas com ensino superior (3h59).

Praticamente a metade dos brasileiros, 48%, usa Internet. O percentual de pessoas que a utilizam todos dos dias cresceu de 26% na PBM 2014 para 37% na PBM 2015. O hábito de uso da rede mundial de computadores também é mais intenso do que o obtido anteriormente. Os usuários das novas mídias ficam conectados, em média, 4h59 por dia durante a semana e 4h24 nos finais de semana – na PBM 2014, os números eram 3h39 e 3h43 –, valores superiores aos obtidos pela televisão.

O uso de aparelhos celulares como forma de acesso à Internet já compete com o uso por meio de computadores ou notebooks, 66% e 71%, respectivamente. O uso de redes sociais influencia esse resultado. Entre os internautas, 92% estão conectados por meio de redes sociais, sendo as mais utilizadas o Facebook (83%), o Whatsapp (58%) e o Youtube (17%).

O jornal tradicional (impresso), mesmo sendo citado como a fonte de informações mais confiável por 58% dos brasileiros, não atrai mais leitores. Os dados de 2015 são idênticos aos de 2014: 21% dos entrevistados leem jornais ao menos uma vez por. Apenas 7% leem diariamente, sendo a segunda-feira o dia da semana mais mencionado pelos leitores (48%), e o sábado o menos mencionado (35%). A escolaridade e a renda dos entrevistados são os fatores que mais aumentam a exposição aos jornais: 15% dos leitores com ensino superior e renda acima de cinco salários mínimos (R\$ 3.620 ou mais) leem jornal todos os dias. Entre os leitores com até a 4.^a série e renda menor que um salário mínimo (R\$ 740), os números são 4% e 3%. O uso de plataformas digitais de leitura de jornais ainda é baixo: 79% dos leitores afirmam fazê-lo mais na versão impressa, e 10% em versões digitais. Aqui vale destacar que o Paraná é o terceiro estado onde mais leitores recorrerem à leitura de jornais online: 22%.

O cenário é semelhante em relação às revistas lidas por 13% dos brasileiros durante a semana. As versões impressas (70%) são mais lidas do que as versões digitais (12%). Aqui, o mais interessante foi o dado que mede a atenção dada à leitura tradicional. Mesmo que sejam baixas a frequência e a intensidade de leitura de jornais e revistas, eles são os meios de comunicação com maior nível de atenção exclusiva. Entre os leitores de jornal, 50% disseram não fazer nenhuma outra atividade enquanto leem. Entre os de revista, 46%.

É o oposto do que acontece com o rádio. Citado como o meio mais usado pelos brasileiros ele divide atenção com afazeres domésticos e outras atividades.

Seu uso caiu na comparação entre a PBM 2014 para a PBM 2015: de 61% para 55%. A maioria dos ouvintes usa aparelhos tradicionais (80%) em detrimento de plataformas digitais.

A pesquisa também mostrou a relação de confiança que os brasileiros mantêm com as diversas mídias. E esse talvez seja o dado comparativo mais interessante da pesquisa porque se de um lado temos um consumo grande de meios, incluindo aqueles em que não somos passivos, temos também uma desconfiança nata de que as informações passadas por eles não são confiáveis. Os jornais continuam como os mais confiáveis: 58% confiam muito ou sempre, contra 40% que confiam pouco ou nunca. Na PBM 2014, esses valores eram de 53% e 45%. Televisão e rádio estão empatados tecnicamente. No caso da TV, 54% confiam muito ou sempre, contra 45% que confiam pouco ou nada. No caso do rádio, 52% confiam muito ou sempre, contra 46% que confiam pouco ou nunca. Dentre os veículos tradicionais, a revista é o único que inverte essa tendência: 44% confiam muito ou sempre, contra 52% que confiam pouco ou nunca. Já em relação às novas mídias, reina a desconfiança. Respectivamente, 71%, 69% e 67% dos entrevistados disseram confiar pouco ou nada nas notícias veiculadas nas redes sociais, blogs e sites.

Tabela 1 - Relação entre motivação e mídia utilizada

Razões	Mídia (%)				
	TV	Rádio	Internet	Jornal	Revista
Para saber notícias	79	63	67	84	58
Para me divertir	67	62	67	24	36
Para passar o tempo	32	30	38	16	27
Para ver um programa e/ou matéria específica	19	14	20	15	17
Como companhia	11	14	16	7	11
Para estudar	4	2	24	6	7
Outro	0	1	2	1	1
Não sabe ou não respondeu	0	1	2	5	9

Fonte: PBM, 2015.

Nota: Elaborado pela autora.

Tabela 2 - Razões pelas quais não usa a Internet

Razões	(%)
Por falta de interesse	43
Por falta de habilidade com o computador	41
Por falta de necessidade	24
Por ser muito caro	13
Por não ter onde usar	3
Por ter preocupações com segurança ou privacidade	14
Para evitar o contato com conteúdo perigoso	2
Outros	2
NS/NR	5

Fonte: PBM, 2015, usando a base dos que responderam não usar a Internet.

Nota: Elaborado pela autora.

Tabela 3 - Concomitância de uso

Razões	Mídia (%)				
	TV	Rádio	Internet	Jornal	Revista
Come alguma coisa	49	33	31	18	18
Conversa com outra pessoa	28	26	23	10	10
Faz alguma atividade doméstica	21	34	6	4	3
Usa celular	19	15	20	8	9
Usa Internet	12	8	X	5	6
Assite TV	X	5	18	6	6
Troca mensagens instantâneas (whatsapp)	7	5	16	4	5
Toma banho/se arruma para sair	5	13	2	2	2
Estuda	3	2	6	2	2
Ouve rádio	25	X	8	4	5
Lê/folheia livro, jornal ou revista	2	2	2	X	X
Faz atividade física	2	3	1	2	2
Está dirigindo	15	8	1	1	2
É passageiro em carro ou transporte	1	4	2	2	2
Nenhuma	23	16	32	50	46
NS/NR	2	4	5	10	12

Fonte: PBM, 2015.

Nota: Elaborado pela autora.

A tabela mostra que o uso exclusivo de uma única mídia já não existe. Ler jornal ou assistir TV é atividade que aparece mesclada com outra mídia, que é acessada pelo celular, não apenas dividindo a atenção, mas também permitindo interação de conteúdos entre as plataformas. O fenômeno é chamado segunda tela. A televisão faz referência à Internet, a Internet remete à televisão. A televisão usa promoções via celulares e SMS e os celulares veiculam, em alguns países, trechos de emissões da TV. Os autores norte-americanos Bolter e Grusin (2000) vão chamar esta reconfiguração de remediação (*remediation*³⁹), quando um meio passa a incorporar ou imitar elementos de outros meios, a fim de melhorar seu próprio meio, criando assim um dinamismo entre diferentes instrumentos de comunicação. Segundo eles, são reconfigurações de práticas sociais e de instituições (organizações, leis). Assim, temos hoje o modelo de funções massivas da indústria cultural dos séculos XVIII a XX e o modelo de funções pós-massivas, caracterizado pelas mídias digitais, as redes telemáticas e os diversos processos recombinantes de conteúdo informacional emergente a partir da década de 1970.

³⁹ Antes de ser identificado pelos autores Richard Grusin e David Bolter, o fenômeno da remediação foi percebido por Marshall McLuhan. O canadense afirmava que "o conteúdo de uma mídia é sempre outra mídia" (McLUHAN, 1974, p.23), se referindo não só à mudança estrutural do conteúdo, mas a um processo mais complexo, em que, de fato, uma mídia é representada e incorporada a outras. Estas interrelações dos meios, de acordo com o autor, "constitui um momento de verdade e revelação, do qual nasce a nova forma".

E se idade e escolaridade estão a favor do uso da Internet– fatores que aparecem em destaque quando a pesquisa mostra logo no início o tempo médio diário na rede acima de 5 horas por jovens e adultos que passaram do 5.º ano – a aprendizagem necessariamente passa por esse meio que converge às diversas mídias. Estudantes e professores não estão alienados e usam a rede para fins acadêmicos, mas ainda é um uso limitado, na maioria das vezes, a pesquisas. Como se a web fosse exclusivamente um repositório, uma grande enciclopédia. A apropriação da linguagem se dá na prática não formal.

Os vídeos, músicas e fotos são produzidos, na maioria das vezes, para exibição social. Mas não precisam ficar restritos a essa prática. Num mundo fragmentado, unir a partir do que temos em comum pode ser decisivo para a criação de um sentimento pertença comunitária. Para isso voltar as habilidades inatas dessa geração para comunicação em prol de um olhar mais atento sobre a sua própria comunidade pode trazer muitos benefícios já em curto prazo. Pode se chamar isso de empatia, aquela qualidade das pessoas solidárias de se colocar no lugar do outro. E, se hoje a tecnologia nos isola em afetos efêmeros, como diz Bauman, pode a escola interferir harmonizando o uso dessas linguagens.

Se o jovem lê o mundo pela TV, pela mídia social, pelos filmes e memes⁴⁰ cabe à escola apontar a câmera para o foco certo. Se a pobreza que impacta esse jovem é a que ele vê na tela, e não a vê na rua por onde passa, que a escola o incentive a fotografar essa pobreza e traga a discussão para dentro do seu mundo.

Há décadas a TV educa nossos jovens a revelia da escola. Paulo Freire evidenciou em livros e discursos a necessidade de aproximar educação e mídia. "Mesmo quando não trato dos meios de comunicação, mesmo quando não falo diretamente sobre eles, eu os considero no horizonte geral dos trabalhos que venho desenvolvendo sobre educação" (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p.40).

Morin (2000) critica a formalidade dos currículos e as estruturas rígidas das escolas que se desconectam propositalmente do cotidiano e da vida dos seus estudantes. As TIC pós-modernas – com seus suportes hipertextuais, interconectados

⁴⁰ Na Internet trata-se da "viralização" de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade. O escritor Richard Dawkins no livro *O Gene Egoísta* (1976), chama de meme "uma unidade de evolução cultural", que espalha a mensagem de uma pessoa para outra. A partir disso, podemos interpretar que toda a informação com aspecto cultural propagado entre indivíduos é considerada um meme.

e interativos – questionam a escola e sua fragmentação disciplinar, suas grades curriculares que distanciam o diálogo entre os saberes. De acordo com o autor:

[...] o importante não é apenas a ideia de inter e transdisciplinaridade. Devemos "ecologizar" as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. É necessário também o "metadisciplinar"; o termo "meta" significando ultrapassar e conservar. Não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada (MORIN, 2000, p.115).

A previsão da aldeia global de McLuhan (1972) finalmente se cumpriu. As novas tecnologias de informação possibilitaram as conexões e o planeta se tornou nossa sala de aula. Graças à internet, não existe mais hora nem local para aprender. A aprendizagem é inerente a esse processo de troca que acontece na rede mundial de computadores, unindo mídia e educação num grande processo comunicativo.

Educação, assim como comunicação, é uma atividade plural. Não existe sem o outro. Para que aconteça é preciso que haja intercâmbio e ressignificação de discursos. Essa nossa sociedade do conhecimento é também a sociedade das múltiplas aprendizagens, das muitas formas e locais de trocas significativas. A escola e seus professores perderam a exclusividade, mas continuam sendo parte importante do processo e precisam entender as consequências desse novo jeito de viver para assim também mudar o padrão de educar. Gadotti (2005) resumiu as competências que o contemporâneo exige: é essencial saber se comunicar, pesquisar, organizar o seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, articular o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e a distância. Martín-Barbero (2014) diz que a escola precisa se conectar. Segundo ele:

Somente assumindo os meios como dimensão estratégica da cultura hoje é que a escola poderá interagir primeiro com os novos campos de experiência surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico; pela hibridização da ciência e da arte, do trabalho e do ócio. Em segundo lugar com os novos modos de representação e ação cidadãos que a cada dia são mais articuladores do local e do mundial (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.53).

E não se trata de deixar-se seduzir pelo "solucionismo tecnológico"⁴¹ e sim de questionar o modo tradicional como lidamos com as mudanças do nosso tempo. Em um mundo que incentiva o indivíduo a consumir mídia de forma cada vez mais intensa qual o lugar da escola e o papel do professor? A continuar fazendo "vista grossa" para as mudanças culturais que emergem da relação dos jovens com a tecnologia o sistema de ensino se torna cúmplice da crise que atinge as instituições e aprofunda o caos social que isola indivíduos em relações efêmeras, pouco interativas de fato e acrílicas. A quem interessa uma sociedade à deriva nesse imenso mar de informação?

No mundo digital no qual cada navegante traça seu percurso o esquema tradicional da escola faz pouco sentido e aprende-se rápido a questionar a validade de seus métodos: a dificuldade de personalização (por que todos têm que estudar tudo ao mesmo tempo e no mesmo ritmo?); o esquema sequencial de níveis, como se o conhecimento fosse um estoque para ser acumulado em degraus, e as formas de avaliação por provas e notas que tanta ansiedade traz a professores, pais e alunos. Também nós – educadores e educandos – questionamos isso. Mas essa é a parte fácil do trabalho. Difícil é propor inovações – não de aparelhos, mas de métodos – é experimentar no dia-a-dia da escola uma nova visão que congregue o velho e o novo rompendo os preconceitos de cada grupo (estudantes, educadores, gestores e comunidade) e indo de encontro ao desconhecido. Porque esse é o dilema do nosso tempo, como define Bauman parafraseando Gramsci (2011, p.146): "a crise consiste precisamente no fato de que o velho está morrendo e o novo ainda não nasceu".

3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL

Os dados apresentados no *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009* (INEP, 2010) revela que o interesse pela carreira docente cresce no Brasil. Entre licenciaturas e bacharelados o País registrava 928.022 matrículas em 2001. Em 2009, havia 1.405.791 estudantes matriculados nos cursos que formam professores.

⁴¹ O termo foi cunhado pelo cientista político bielorrusso Evgeny Morozov no livro *Para salvar tudo, clique aqui: o desvario do solucionismo tecnológico* (2013). Refere-se ao desejo irracional de acreditar que a tecnologia pode servir de panaceia para problemas que instituições falharam em resolver.

Tabela 4 - Evolução das matrículas em licenciaturas e bacharelados no Brasil

Ano	Modalidade de ensino	Brasil 2009					
		Total de matrículas			Matrículas no ensino presencial		
		Total	Rede pública	Rede privada	Total	Rede pública	Rede privada
2001	Licenciatura	648.666	295.939	352.727	643.307	290.580	352.727
	Bacharelado + licenciatura	279.356	132.710	146.646	279.356	132.710	146.646
2004	Licenciatura	928.599	427.265	501.334	877.140	391.276	485.864
	Bacharelado + licenciatura	344.570	157.269	187.301	344.570	157.269	187.301
2007	Licenciatura	1.062.073	407.784	654.289	846.345	359.895	486.450
	Bacharelado + licenciatura	345.778	156.393	189.385	344.537	156.393	188.144
2009	Licenciatura	1.191.763	458.768	732.995	771.669	361.245	410.424
	Bacharelado + licenciatura	214.028	96.176	117.852	206.392	96.176	110.216

Fonte: INEP, 2010.

Desses matriculados, 71% estavam em cursos de bacharelado presenciais, 50% dos cursos de licenciatura são ofertados na modalidade à distância. Entre os dez cursos de graduação mais procurados, Pedagogia ocupava a terceira posição, com 9,6% das matrículas. Esse mesmo curso está em primeiro lugar quando ofertado a distância (EaD), com 34,2% do total de matrículas nessa modalidade.

Os alunos de EaD são, em média, dez anos mais velhos do que os alunos nos cursos presenciais. Esse dado é relevante quando se leva em conta que estudar a distância significa ter obrigatoriamente de fazer uso da mediação tecnológica e permite uma indagação: por que esses mesmos estudantes quando se tornam profissionais em salas de aula não praticam o que usaram?

Há questionamentos quanto à qualidade desses cursos e os materiais utilizados, mas o censo do Inep revela que a procura pelo ensino a distância cresce: 70% dos cursos de Pedagogia são nessa modalidade, como também 57% do Normal Superior, 61% das licenciaturas em matemática, 55% em letras, 49% em história, para destacar alguns. Educação física é o menos representado nessa modalidade (7,6%), vindo a seguir a licenciatura em química, com 36%.

Tabela 5 - Matrícula por modalidade

Ano	Modalidade de ensino	Ingressantes no ensino presencial			Ingressantes em EaD		
		Total	Rede pública	Rede privada	Total	Rede pública	Rede privada
2001	Licenciatura	222.701	87.241	135.460	6.618	6.618	0
	Bacharelado + licenciatura	85.134	30.333	54.801	0	0	0
2009	Licenciatura	224.153	95.541	128.612	135.271	34.218	101.063
	Bacharelado + licenciatura	54.604	23.439	31.165	2.223	0	2.223

Fonte: INEP, 2010.

Tabela 6 - Cursos por modalidade

Cursos	Ensino presencial		EaD		Número de cursos	Participação no total de cursos (%)
	Número de cursos	Participação no total de cursos (%)	Número de cursos	Participação no total de cursos (%)		
Pedagogia	1.312	29,9	3.076	70,1	4.388	100
Letras	1.414	44,9	1.737	55,1	3.151	100
Matemática	607	38,7	963	61,3	1.570	100
Ciências Biológicas	653	63,1	382	36,9	1.035	100
História	457	50,8	443	49,2	900	100
Educação Física	600	92,4	49	7,6	649	100
Geografia	346	59,7	234	40,3	580	100
Física	202	57,7	148	42,3	350	100
Química	222	64,5	122	35,5	344	100
Normal Superior	133	43,3	174	56,7	307	100
Filosofia	150	60,7	97	39,3	247	100
Total de cursos de formação de professores	6.096	45,1	7.425	54,9	13.521	100

Fonte: INEP, 2010.

Ao mesmo tempo em que aumenta a procura de cursos de formação de professores em EaD, e conseqüentemente, comprova-se assim a familiarização dos futuros professores com a mediação tecnológica, outra pesquisa divulgada pela Unesco – *Professores do Brasil: impasses e desafios* –, usando os dados do Enade 2005, mostra que a familiaridade com a tecnologia também está presente no cotidiano dos que cursam a modalidade presencial. Apenas 5% dos alunos afirmam não utilizar computador e 63,7% o utilizam com muita frequência. Do total, 81,3% têm acesso à Internet e 87,6% consideram que têm bom domínio de informática.

Esse dado contrasta com a desigualdade de acesso e utilização do computador e Internet pelos docentes em exercício, o que leva a supor que, em parte, seriam as condições institucionais que estariam favorecendo o seu uso intensivo nos cursos de formação, o que não acontece nas mesmas proporções quando se considera o trato com as tecnologias da comunicação que têm os professores que trabalham na escola básica, de que dão indicações as pesquisas referidas (GATTI; SÁ BARRETO, 2009, p.171).

O uso mais frequente do computador entre os estudantes é fora da sala de aula, para a realização de trabalhos escolares (92,6%), mas ele também é bastante empregado na comunicação por correio eletrônico (69,7%), realização de trabalhos profissionais (62,1%) e para entretenimento (59,8%). A maioria (58,2%) aprende a ensinar em aulas expositivas e isso, no entender das autoras, é preocupante já que "na prática docente da escola básica, os professores tendem a reproduzir mais as experiências provenientes da sua vivência como estudantes do que as teorias com as quais entram em contato" (GATTI; SÁ BARRETO, 2009, p.175).

A mesma pesquisa traz informações que caracterizam o perfil dos professores no Brasil, como a feminização da carreira (75,4% dos estudantes são mulheres), a maioria vem de famílias com renda entre três e dez salários mínimos (50,4%), cursaram (68,4%) todo o ensino médio em escola pública e mais da metade dos futuros professores não fala, nem entende inglês. Essa é uma informação relevante, já que o inglês é a língua do usuário da tecnologia. Ela é importante tanto para entender as instruções de uso e suporte de um aparato, como também para entender as palavras que os alunos usam habitualmente: *dar um google*, fazer um *print*,

deletar, clicar, linkar, só para citar os mais comuns.⁴² Diferente de americanizar a língua, que é a preferência por usar palavras estrangeiras tendo correspondentes em português (hot-dog ao invés de cachorro-quente, por exemplo), esse fenômeno de transformar substantivos em verbos se chama verbalização, uma característica própria das novas mediações. Ele ocorre espontaneamente, com a necessidade de ter uma linguagem prática que carregue seu significado. Por exemplo, *googlar, dar um google* ou *coloca no Google* são palavras ou expressões que resumem duas interpretações: que será feita uma pesquisa e que ela se dará no respectivo site.

Tabela 7 - Fluência em inglês dos futuros docentes

Fluência	Pedagogia		Licenciaturas		Total	
	n	%	n	%	n	%
A Leio, escrevo e falo bem	918	2,3	7.064	7,2	7.982	5,8
B Leio, escrevo e falo razoavelmente	5.330	13,5	23.236	23,8	28.566	20,9
C Leio, escrevo, mas não falo	3.429	8,7	11.376	11,7	14.805	10,8
D Leio, mas não escrevo nem falo	6.260	15,9	16.357	16,8	22.617	16,5
Praticamente nulo	23.335	59,3	39.323	40,3	62.658	45,7
E Branco	57	0,1	180	0,2	237	0,2
Respostas inválidas	30	0,1	106	0,1	136	0,1

Fonte: INEP, 2005.

É interessante analisar também os dados relativos aos hábitos culturais desses futuros profissionais da educação. Mais da metade lê em média de dois a cinco livros por ano (29,3% lê no máximo dois livros e 37,9% lê de três a cinco), fora os obrigatórios para o curso. Eles se informam principalmente pela televisão (58,3%), depois pela a Internet (19%) e eventualmente pelos jornais (12,8%). O cinema é a atividade cultural preferida pela maioria dos estudantes (42,8%), seguida por shows ou concertos musicais (23,9%), espetáculos teatrais (16,9%) e de dança (10,5%).

Apesar de constar como política educacional institucional as TIC na formação docente ainda não ganharam a prática. O Decreto número 6.755, de 29 de janeiro de 2009, estabelece como um dos 10 objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: "IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério,

⁴² Em mensagem de texto o vocabulário em inglês vira gíria simplificada em poucas letras: OMG (Oh My God ou Oh, meu Deus, em tradução livre), TNX (Thanks, obrigado), KISS (Keep It Simple, Stupid ou mantenha isso simples, em português), IMO (In My Opinion, que quer dizer na minha opinião). Muitas vezes o professor se depara com essas abreviações em provas escritas e trabalhos. Já existe até um dicionário de "internetês", que lista quase 6500 abreviações. O site é <www.internetes.com.br>. Ele traduz a abreviação, mas com seu significado original em língua estrangeira.

inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos". Sobre o tema, Bastos (2010) aponta que:

A formação de formadores no uso pedagógico das TIC é uma das questões a ser enfrentada no Brasil. [...] Essa não é uma questão trivial, considerando o tamanho da demanda a ser atendida, mas as atividades de pesquisa em muitas Faculdades de Educação ou Departamentos de Psicologia nas melhores universidades da Região já podem contribuir com um razoável número de formadores. Nesse caso, a questão passará a ser como atraí-los e mantê-los nas instituições de formação inicial de professores (BASTOS, 2010, p.20).

Treinar os novos professores – e os que já atuam também – no uso das TIC é uma condição para educar na contemporaneidade, mas para Kensky (2007, p.88) "a preocupação da educação deve ir além desse treinamento", ela deve estar presente na prática docente. Ou seja, os aparatos tecnológicos devem estar incorporados não de forma técnica, mas de forma pedagógica desde o início da formação do docente para que essa dinâmica não seja estranha ao seu hábito, mas incorporada como acontece nos demais ambientes sociais. Assim, a prioridade passaria a ser não só as novas formas de ensinar, mas também uma nova forma de aprender, acompanhando as constantes transformações da sociedade em que vivemos. Sobre o tema Borba (apud MENDES, 2010, p.37), afirma que:

O acesso à informática deve ser visto como um direito e, portanto, nas escolas públicas e particulares o estudante deve poder usufruir de uma educação que no momento atual inclua, no mínimo, uma alfabetização tecnológica ". Tal alfabetização deve ser vista não como um curso de Informática, mas, sim, como um aprender a ler essa nova mídia. Assim, o computador deve estar inserido em atividades essenciais, tais como aprender a ler, escrever, compreender textos, entender gráficos, contar, desenvolver noções espaciais etc. E, nesse sentido, a Informática na escola passa a ser parte da resposta a questões ligadas à cidadania.

E, se encarado dessa forma – como parte dos aparatos tecnológicos que dispomos atualmente, como carteiras, calculadoras, quadros, canetas – a máquina que se liga à Internet no ambiente escolar deixaria de ser um intruso, visto com ressalvas por boa parte dos educadores para ser algo "natural", uma evolução dos aparatos que a escola já dispõe. Mas para isso se estabelecer na prática é preciso que o uso do computador esteja vinculado às atividades cotidianas na escola, indo além das funções administrativas e invadindo o espaço pedagógico para incentivar

os alunos a ir além do conhecimento e uso técnico desta máquina, ou mesmo do seu uso para o entretenimento. O intermédio do professor neste caso é fundamental para que os alunos sejam direcionados ou motivados a utilizar as facilidades proporcionadas pela tecnologia para ampliar seus conhecimentos, aproveitando principalmente a facilidade ao acesso de informações.

Lima (2010) defende que os recursos tecnológicos, quando inseridos no meio escolar, podem contribuir significativamente para a busca na qualidade do ensino, contribuindo também para o surgimento de novas práticas pedagógicas, devendo ser utilizados por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e não apenas pelo professor como única e exclusiva ferramenta facilitadora da organização do trabalho ou transmissão de conteúdos. Essa mudança de postura do professor, que precisa estar aberto a incorporar a tecnologia na sua prática pedagógica, é fundamental para que a aprendizagem mediada pelo computador aconteça. Para Oliveira (2002, p. 15):

A entrada dos computadores na educação, provavelmente, será propulsora de uma nova relação entre os professores e alunos, uma vez que a chegada dessa tecnologia sugere ao professor um novo estilo de comportamento em sala de aula, ou seja, cabe ao mesmo saber utilizá-lo de forma pedagógica e não levar seu uso a fracassos.

O fracasso das mediações, e também o pouco interesse pela incorporação das TIC na sala de aula, pode ser atribuída em grande parte pela falta de proposta pedagógica, ou seja, a desarticulação entre a inserção do artefato tecnológico e a intenção do seu uso para promover a aprendizagem significativa na escola. Um problema que se repete em todos os níveis escolares, incluindo a formação docente.

Moran (2007) contextualiza de que forma as TIC entram nas escolas. A apropriação das tecnologias pelas escolas passa por três etapas, na primeira, são utilizadas em questões administrativas; na segunda, a escola insere parcialmente as tecnologias no projeto educacional criando página na Web e desenvolve alguns projetos e atividades no laboratório de informática; e por último, há um amadurecimento que faz com que a instituição repense seu projeto pedagógico e introduza mudanças significativas como a flexibilização parcial do currículo e com atividades a distância combinadas com as presenciais.

Uma das soluções para esse impasse está na possibilidade de educadores também participarem das equipes produtoras dessas novas tecnologias educativas. Para isso é preciso que os cursos de formação de professores se preocupem em lhes garantir essas novas competências. Que ao lado do saber científico e do saber pedagógico, oferecidas ao professor as condições para ser agente, produtor, operador e crítico dessas novas educações mediadas pelas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação (KENSKI, 2003, p.49-50).

Segundo Sousa (2010, p.87), "a entrada do computador na área educacional tem provocado muitos questionamentos relativos aos métodos e à prática educativa". A discussão é oportuna e deve avançar a fim de propor soluções que integrem artefato e pedagogia, de tal forma que possa fazer sentido investir em equipamentos com acesso a Internet para promover novos conhecimentos. Mercado (1999, p.26) aponta que:

com as novas tecnologias, novas formas de aprender, novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e fundamentalmente, é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo ensino-aprendizagem.

Fácil falar, difícil equalizar na prática, uma vez que essa formação específica que deveria começar no curso de formação do professor precisa ser continuamente reciclada, revista, aprimorada. Mas que cursos existem hoje para essa formação continuada? Quem vai pagar e quanto tempo será preciso investir? Sousa (2010, p.90) vai de encontro a essas questões quando enfatiza que muitos professores têm dificuldades de trabalhar o conteúdo pedagógico aliado às tecnologias porque que isso demanda planejamento mais demorado, "sem contar que ele (o docente) não possui tempo suficiente para desenvolver os projetos com seus alunos, porque o horário destinado para suas aulas é insuficiente, até mesmo para ele trabalhar o conteúdo".

A afirmação do estudioso de que os professores não encontram tempo – e nem motivação, uma vez que essa atividade extra (de aprender as especificidades da tecnologia e seu uso voltado à aprendizagem) não é remunerada e muitas vezes sequer reconhecida – é tão correta quanto a de que a quebra de paradigma só ocorrerá por decisão expressa dos docentes. São eles os agentes da mudança e da inovação que se pretende. A inovação não está restrita ao uso da tecnologia, mas

também à maneira como o professor vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que superem a reprodução do conhecimento e levem à produção do conhecimento (BEHRENS, 2000, p.103).

Para Fullan (2009, p.123), a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam – é simples e complexo assim:

tudo seria tão fácil se pudéssemos legislar mudanças no pensamento. As salas de aula e as escolas se tornam efetivas quando: (1) pessoas de qualidade são recrutadas para lecionar e (2) o local de trabalho é organizado de modo a energizar os professores e compensar as conquistas. Os dois estão intimamente relacionados. As condições profissionalizantes gratificantes no local de trabalho atraem e mantêm os bons elementos.

Sabe-se muito pouco sobre o tipo de conhecimento e saberes que um professor capaz de inovar com as TIC na sala de aula precisa ter e ser capaz de demonstrar, mas é sabido que o papel da educação é favorecer a "luta pela prevalência da colaboração e do compartilhamento sobre a competição e o aprisionamento do conhecimento" (BRANT, 2008, p.73). Por isso a Internet e suas múltiplas linguagens e conexões só pode ser vista como aliada da aprendizagem. Uma inovação social que precisa ser acolhida pela escola formal. Hernández et al. (2000, p.26) assinalam que:

introduzir uma inovação em uma instância educativa implica numa mudança planejada com o propósito de dotar de capacidade a organização (ou o professor) para satisfazer alguns objetivos...falar de inovação significa modificar as formas de atuação como resposta a mudanças nos alunos e implica uma organização diferente do trabalho, para o qual devem ser utilizados métodos mais eficazes.

E o agente da mudança é o professor. Ele é o mediador, aquele que pode promover o pensamento inovador. Infelizmente não há consenso sobre como a formação para o uso crítico das TIC deve ser ofertada aos docentes – novos e os que já trabalham – mas é certa a cobrança sobre essas novas habilidades. Rodrigues (apud LIMA, 2011, p.58) afirma que historicamente, a formação de professores no Brasil não foi assumida como prioridade no quadro de prerrogativas das políticas educacionais para o país. Isso fez surgir várias propostas de formação continuada. No caso de TIC, como as pesquisas demonstraram, não há ênfase no uso pedagógico nos cursos de formação, ficando esse conhecimento relegado a um estudo posterior

em forma de aprimoramento. E talvez, por isso, o uso do artefato tecnológico seja tão questionado.

Se o professor passa todo o curso de formação tendo suas máquinas de conexão com a Internet proibidas, ou excluídas propositalmente, do processo de ensino-aprendizagem, porque irá ele acreditar que essa é uma forma inovadora e potencialmente transformadora depois, quando se torna o agente do processo? Principalmente quando o depois não é daqui a longos anos, quando se supõe uma necessária reciclagem de saberes, mas o depois é agora, na hora em que eles entram nas salas de aula e se deparam com as atitudes, o linguajar e os hábitos desses estudantes "conectados".

É fato que as escolas que formam docentes precisam se abrir para tecnologia, mas mesmo que elas não o façam, o profissional da educação não conseguirá ficar imune a essa cobrança. Segundo Castells (2003, p.287), a Internet é o coração de um novo paradigma sociotécnico, que constitui na realidade a base material de nossas vidas e de nossas formas de relação, de trabalho e de comunicação. "O que a Internet faz é processar a virtualidade e transformá-la em nossa realidade, constituindo a sociedade em rede, que é a sociedade em que vivemos".

No campo das TIC a necessidade não é apenas buscar a novidade, mas a oportunidade de aprender bem, numa perspectiva tão antiga para a Educação quanto Sócrates que afirmava ser possível o desafio da formação profissional de dentro para fora, com autonomia (DEMO, 2009, p.87). Talvez essa seja a única opção do profissional: entregar-se voluntariamente à cultura digital. Não porque ela seja a solução para todos os problemas, mas porque as conexões que elas possibilitam são um bem em si (LÉVY, 1999, p.127).

Rüdiger (2003), dividindo a sociedade entre Prometeicos e Fáusticos, alerta para o perigo do fetichismo tecnológico lembrando que algumas pessoas louvam a informática, como se as máquinas por si só aprimorassem o conteúdo da vida humana. Não se trata disso. E Demo (2009, p.17) é categórico ao refutar essa ideia:

Toda proposta que investe na introdução das TIC na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor, em especial em sua condição socrática.

Ou seja, o artefato por si não gera conhecimento, mas as discussões em torno de interesses comuns sim. E a Internet faz a ponte. "A Cultura Digital expressa uma vontade coletiva de construir laços sociais baseados no compartilhamento de conhecimentos" (RÜDIGER, 2003, p.65). E se para ampliar as conexões é preciso aprender mais que estejamos abertos a novas formas de agir dentro da rede. A técnica não é em si mesma boa ou má, por que isso depende dos seus usos e do contexto, e tampouco neutra, porque é condicionante ou restritiva: de um lado fecha e de outro fecha as possibilidades (LÉVY, 1999, p.26). "Significa que em si mesma não é uma força real: os seus sujeitos são os seres humanos situados social e historicamente" (RÜDIGER, 2003, p.3).

Entende-se aqui a Cultura Digital como oportunidade, de outro jeito de se fazer educação, começando pela formação de professores, tendo consciência de que ela não cumprirá todos os desafios que requerem uma reformulação da educação, porém é capaz de abrir novos caminhos. De acordo com Almeida e Fonseca JR, o professor que ensina a trabalhar em conjunto é também alguém que trabalha com os demais professores na construção de projetos em parcerias com diferentes áreas e com diferentes agentes sociais (PROINFO, 2000, p.96).

A Internet é uma possibilidade de inovar construindo saberes coletivos, estando francamente abertos a críticas e, assim, aprimorando as ideias num permanente compartilhamento em rede. Essa troca, facilitada pela tecnologia, Gomes (2004) chama de "Pedagogia da Virtualidade".

A pedagogia da virtualidade está apoiada na apropriação tecnológica em razão dos princípios da educação, seu objetivo é o encaminhamento para a conformação de uma sociedade aberta e democrática que, por sua vez, deve sustentar-se na ética e na vontade política dos sujeitos. A ideia de rede, nesse contexto, conduz a uma exigência articuladora da categoria de totalidade, onde os dados podem estar fragmentados, porém se articulados levam a compreensão das informações. Gomes (apud TORRES, 2006, p.191) acredita num aprendizado significativo, construído através de parcerias:

No contexto da natureza política da educação aliada ao uso criativo da Internet, fica demonstrada a possibilidade de uma ação transformadora por meio de um sistema que facilite o espaço de intervenção, a partir de uma ótica socio-histórica com a qual sejam potencializados os recursos pedagógicos, sobretudo com um suporte em rede que esteja apoiado, na sua programação, em situações reais.

Assim, fica claro que o papel da tecnologia é o de servir ao professor, e não somente guiá-lo às novas formas de aprendizagem. Segundo Gadotti (2000), pensa-se, então, em educação e virtualidade como fatores que complementam a perspectiva da Cultura Digital, como possibilidade de ensino aprendizagem. Porque não basta ter acesso as informações, é preciso ressignificá-las, contextualizando-as através de análises críticas e comparativas, pois "o conhecimento não se passa, o conhecimento cria-se, constrói-se" (MORAN, 2007, p.54).

E para se chegar à promoção da cidadania consciente o papel do professor é o de se engajar, de se interessar e abraçar o novo para motivar os seus alunos a sair do comodismo, a duvidar, a não aceitar a informação que é encontrada facilmente na rede sem checar a fonte e comparar com outras versões. Afinal, todo processo de aprendizagem requer a condição de sujeito participativo, envolvido, motivado, na posição ativa de desconstrução e reconstrução de conhecimento e informação, jamais passiva, consumista, submissa (DEMO, 2009).

3.2 A INFORMATIZAÇÃO ESCOLAR E OS REFLEXOS NA FORMAÇÃO

Segundo Valdivia (2008), a informatização das escolas na América Latina usa três modelos: o laboratório de informática, as redes de escolas e o computador dentro da sala de aula. O primeiro, laboratório de informática, é o mais comum e mais criticado. Resolve o problema de custos para a escola, concentrando vários computadores numa única sala adaptada, mas em compensação separa as aulas entre informática e outros saberes, por isso é mais usado fora dos horários de aula, para pesquisa e trabalhos. Valente (1999) explica que essa abordagem tem sido adotada, em geral, por escolas que não estão interessadas em resolver as dificuldades que a inserção do computador na disciplina normalmente acarreta, como a alteração do método de aulas ou o investimento na formação dos professores. "Os resultados em termos da adequação dessa abordagem no preparo de cidadãos capazes de enfrentar as mudanças que a sociedade está passando, são questionáveis. Tanto o ensino tradicional quanto sua informatização preparam um profissional obsoleto." (VALENTE, 1999, p.2).

As redes de escolas usam a Internet para promover o intercâmbio de projetos e experiências. É uma rede colaborativa entre instituições. Exemplos dessas redes latinas são a RedEscolar (México), Red Telemática Educativa (Costa Rica), a Red Telar (Argentina) e Conexiones (Colômbia).

O terceiro modelo é o laboratório móvel. Um carrinho com computadores portáteis com conexão sem fio (wireless) que pode ser levado até a sala de aula para uso dos alunos, em grupo ou individualmente, a depender da escolha do professor. Vale ressaltar que em muitas escolas os três modelos convivem e se complementam, não sendo assim formas excludentes.

O processo de informatização das escolas no Brasil, iniciado em 1971, está ligado às experiências da França e Estados Unidos que começaram praticamente na mesma época. Mas o uso do computador nas escolas começou antes. "Já em meados da década de 50, quando começaram a ser comercializados os primeiros computadores com capacidade de programação e armazenamento de informação, apareceram as primeiras experiências do seu uso na educação" (VALENTE, 1999, p.1). É interessante analisar como o Brasil se apropria dessas experiências que se diferenciam desde a sua implantação: a americana motivada por instituições privadas e a francesa que tem sua origem ligada a políticas públicas.

Na França, ocorreu, basicamente, em quatro fases, começando em 1970 na preparação dos professores. De acordo com Valente (1999), de 1970 a 1976 foram formados os professores dos liceus (59, em toda a França) por intermédio de cursos de longa duração: um ano, com meio período diário. A segunda fase, 10.000 Microcomputadores, começou em 1978, com o duplo objetivo de desenvolver o uso do computador como ferramenta do processo de ensino de praticamente todas as disciplinas e familiarizar os alunos com a informática. Em 1982, o governo francês instalou em Paris o Centro Mundial de Recursos Humanos para a Informática, sob direção científica de Seymour Papert.⁴³

⁴³ Ele é o teórico mais conhecido sobre o uso de computadores na educação, um dos pioneiros da inteligência artificial e criador da linguagem de programação Logo (em 1967), inicialmente para crianças, quando os computadores eram muito limitados, não existia a interface gráfica e muito menos a Internet. Papert cunhou o termo construcionismo como sendo a abordagem do construtivismo que permite ao educando construir o seu próprio conhecimento por intermédio de alguma ferramenta, como o computador, por exemplo. Desta forma, o uso do computador é defendido como auxiliar no processo de construção de conhecimentos, uma poderosa ferramenta educacional, adaptando os princípios do construtivismo cognitivo de Jean Piaget, com quem ele trabalhou na Universidade de Genebra de 1958 a 1963, a fim de melhor aproveitar-se o uso de

O programa de formação pedagógica na França ganhou impulso a partir de 1985, com o plano Informática para Todos. Os professores foram pagos para participar de cursos de 50 horas de duração durante as férias escolares. Posteriormente, os professores participavam de outras atividades de formação, inclusive estágios de observação e atuação. A formação completa durava três meses e, assim, a França formou 100 mil professores (VALENTE, 1999).

Atualmente, a informática educacional na França está na sua quarta fase, que começou no fim dos anos 90 e têm ênfase em experimentação e análise de dados. As salas de aulas de Física, Química, História e Geografia foram as primeiras a serem equipadas com computadores, interfaces e softwares específicos, permitindo a realização de experiências assistidas por computador ExAO⁴⁴, bem como a observação de fatos históricos ou de situações geográficas por intermédio de programas que permitem analisar todo o contexto sob diferentes pontos de vista.

Valente e Almeida (1997) analisaram as primeiras décadas de uso da informática educacional na França e concluíram que:

Após 20 anos de execução dos diversos planos nacionais, todos os colégios e liceus já possuíam em equipamentos computacionais e cerca de 5% de seus professores foram preparados em informática pedagógica em cursos e em estágios de formação continuada. Porém, ainda se considerava que os objetivos definidos inicialmente pouco haviam evoluído. A informática deixou de ser ensinada como disciplina, passando a ser empregada desde o 1º grau como ferramenta tecnológica, sendo frequente o emprego da robótica pedagógica. Atualmente, o uso do espaço informático em educação articula-se em torno de duas tendências: a interligação dos equipamentos em redes de dados (locais e à distância) e o emprego de equipamentos portáteis. Tal

tecnologias. Ele fundou, em 1995, o *MaMaMedia.com*, um site para incentivar as crianças a usar a Internet para brincar, se expressar e não apenas para a busca e procura de informação. (WORLD WIDE WORKSHOP. **MaMaMedia.com**: A Playful Learning Place for Kids on the Net. Disponível em: <<http://worldwideworkshop.org/programs/past-programs/learning/mamamedia-com>>. Acesso em: 22 jul. 2016).

⁴⁴ A Experimentação Assistida por Computador (ExAO) não é fundamentalmente diferente da experiência como foi conduzida tipicamente com vários instrumentos de medição e equipamentos de laboratório, mas incorporando o computador em um sistema de medição traz muitos benefícios. A aquisição de dados pode ser automatizado, os resultados da medição podem ser facilmente guardados e processados por diversas ferramentas de software. Além disso, a apresentação dos resultados de forma gráfica é consideravelmente simplificado que facilita a análise e uso educacional. Finalmente, tendo em conta as possibilidades de comunicação entre os diferentes software em execução na mesma interface de usuário como Windows, os dados podem ser facilmente exportados para uma planilha, um processador de texto ou um software de apresentação multimídia. (EXPÉRIMENTATION Assistée par Ordinateur. Disponível em: <<http://www.snv.jussieu.fr/bmedia/ATP/principe.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2016).

prática tem como objetivo reduzir a necessidade de espaço para os equipamentos, levantando a suposição do fim da "sala de informática" e a reflexão sobre a derrubada das paredes da escola surgindo novos cenários pedagógicos (VALENTE; ALMEIDA, 1997, p.10).

As escolas francesas se utilizam de redes próprias como Renater, o que lhes permite acolher os projetos das instituições escolares e apoiar o seu desenvolvimento em coordenação com outros centros que têm serviços pedagógicos na Internet. Na prática os resultados são considerados tímidos e duramente criticados por especialistas que culpam a centralização do governo. "O governo escolheu material da pior qualidade, perpetuamente defeituoso, fracamente interativo, pouco adequado aos usos pedagógicos" (LEVY, 1993, p.9). "Em relação à aculturação e a aprendizagem por intermédio da informática, os resultados positivos que puderam ser verificados na França não foram previstos" (LINARD apud VALENTE, 1999, p.6).

Diferente da França, que teve o poder público como incentivador da tecnologia pedagógica, nos Estados Unidos o uso de computadores na educação foi completamente descentralizado e independente das decisões governamentais. Segundo Valente (1999), o uso dos computadores nas escolas norte-americanas foi pressionado pelo desenvolvimento tecnológico, necessidade de profissionais qualificados e pela competição estabelecida pelo mercado das empresas que produzem software, das universidades e das escolas. Desde o início da década de 1990 os computadores estão nas escolas norte-americanas em todos os níveis: do ensino fundamental às universidades.

Os computadores foram amplamente empregados para ensinar conceitos de informática ou para "automação da instrução" com o uso de softwares educacionais tipo tutoriais, exercício-e-prática, simulações simples, jogos, livros animados. A aprendizagem resultante desse uso é questionada em termos de custo/benefício (JOHNSON, 1996) e a exemplo da França as mudanças pedagógicas que podem ser observadas são, atualmente, propiciadas pelo uso da Internet. Pela rede mundial de computadores os alunos acessam e exploram diferentes bases de dados para comparar, tirar suas conclusões e registrar o progresso em trabalhos e atividades originais. No entanto, segundo Valente (1999), os artigos que descrevem essas atividades não mencionam a dinâmica que se estabelece em sala de aula. Alguns críticos dessa abordagem pedagógica argumentam que "a exploração da rede, em alguns casos, deixa os alunos sem referência, com sensação de estarem perdidos, em vez de serem auxiliados no processo de organizar e digerir a informação disponível" (VALENTE, 1999, p.6).

Outra fonte de mudança pedagógica foi provocada pelos centros de pesquisa em educação, que deixaram de focar na produção de softwares para "automatizar a instrução", para se concentrar na produção de softwares que facilitem o desenvolvimento de atividades colaborativas e auxiliares no desenvolvimento de projetos baseados na exploração. Diz o pesquisador:

Portanto, podemos concluir que a introdução da informática na educação na França e nos Estados Unidos da América provocou um grande avanço na disseminação dos computadores nas escolas. Porém, esse avanço não correspondeu às mudanças de ordem pedagógicas que essas máquinas poderiam causar na educação. As escolas nesses países têm mais recursos do que as escolas brasileiras e estão, praticamente, todas informatizadas. Mas, a abordagem educacional ainda é, na sua grande maioria, a tradicional (VALENTE, 1999, p.6).

Segundo Valente (1999), no Brasil as políticas de implantação da informática na escola pública têm sido norteadas na direção da mudança pedagógica. Isso vem ocorrendo desde 1982, quando essas políticas começaram a ser delineadas. Antes a discussão passou pelas universidades que foram as primeiras a testar conexões remotas e trocas de dados.

Aqui, como em outros países, o uso do computador na educação teve início com algumas experiências em universidades. Em 1971, foi realizado na Universidade Federal de São Carlos (SP) um seminário intensivo sobre o uso de computadores no ensino de Física, ministrado por E. Huggins, especialista da Universidade de Dartmouth, EUA (SOUZA, 1983 apud VALENTE, 1999). Nesse mesmo ano, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras promoveu, no Rio de Janeiro, a Primeira Conferência Nacional de Tecnologia em Educação Aplicada ao Ensino Superior (I CONTECE). Foi quando um grupo de pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), acoplou, via modem, um terminal no Rio de Janeiro a um computador localizado no campus da USP na capital paulista.

Em 1997, foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação ProInfo⁴⁵, vinculado Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação (MEC).

⁴⁵ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria número 522/MEC, de 9 de abril de 1997 e regulamentado pelo Decreto 6.300, de 12 de dezembro de 2007, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TIC) na rede pública de ensino fundamental e médio. (BRASIL. Ministério da Educação. **ProInfo**: apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>>. Acesso em: 23 jul. 2016).

Desde aquela época os objetivos do programa são: melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; possibilitar a criação de uma ecologia cognitiva nos ambientes escolares, mediante incorporação adequada das novas tecnologias de informação nas escolas e propiciar uma educação voltada para o progresso científico e tecnológico preparando o aluno para o exercício da cidadania numa sociedade tecnologicamente desenvolvida.

Até abril de 2002, o Programa já havia estruturado 263 Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE⁴⁶ (163% da meta) e capacitado 302 técnicos (50% da meta) 1.409 professores-multiplicadores (140% da meta) dos NTE e 20.905 professores das escolas beneficiadas pelo Programa (84% da meta). O programa havia sido implantado em 2.881 escolas (48% da meta) em todo o Brasil, com a aquisição de 55 mil computadores (52% da meta) e periféricos (servidores, impressores, scanners).

Do ponto de vista de infraestrutura física e tecnológica, os índices de aprovação variaram de 90 a 93% (somatório das avaliações "excelente", "muito boa" e "boa"). Mas somente 22,5% dos técnicos consideraram boas ou excelentes as condições de trabalho para suporte tecnológico às escolas, exatamente uma das funções críticas do NTE. Entre os coordenadores esse percentual é ainda menor: 10%.

Ao ProInfo veio se juntar, em 1996, o projeto TV Escola⁴⁷, também da SEED, vinculada ao MEC. Ambos funcionam, mas nunca conseguiram somar seus esforços para produzir uma interface capaz de modificar padrões pedagógicos. De acordo com Marcelino (2003):

Em pelo menos sete das dez escolas visitadas o Programa TV Escola fora implantado, mas não funcionava ou funcionava precariamente, em geral por problemas técnicos dos equipamentos (antena parabólica, vídeo etc.). Nem sempre o relacionamento com os NTE era satisfatório. Existiam problemas de comunicação e aparentemente um descompasso grave entre as expectativas e demandas das escolas e a capacidade de atendimento dos NTE. Praticamente em nenhum caso foi observada alguma integração entre os programas de informática na educação e o da TV Escola (MARCELINO, 2003, p.14).

⁴⁶ Um Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) é uma estrutura descentralizada do ProInfo destinada a capacitar professores e a dar suporte técnico e pedagógico a escolas e professores na área de uso da telemática na educação.

⁴⁷ É uma plataforma de comunicação baseada na televisão e distribuída também na Internet. Na TV é distribuída por satélite aberto, analógico e digital, para todo o território nacional, atingindo 15 a 20 milhões de antenas parabólicas. Também é distribuída pelas operadoras de TV por assinatura e no portal tvescola.mec.gov.br. Segundo o site do MEC que "em breve, em consórcio com as emissoras públicas do Brasil, a TV Escola será distribuída na rede pública do Sistema Brasileiro de Televisão Digital Terrestre – SBTVD-T, por radiodifusão de transmissão terrestre, em regime de multiprogramação, nas 27 capitais do Brasil e em uma segunda etapa, nas 229 maiores cidades brasileiras". Só para comparar o Paraná tem 399 municípios.

A introdução da informática na educação, segundo consta no programa brasileiro, exige uma formação bastante ampla e profunda dos educadores. Eles precisam mais do que dominar o computador ou o software. Devem desenvolver conhecimento sobre o próprio conteúdo e sobre como o computador pode ser integrado no desenvolvimento desse conteúdo, segundo Valente (1999). Mais uma vez, a questão da formação do professor é a pauta principal quando se trata de tecnologia pedagógica. No entanto, o que se nota é que essa formação não tem acompanhado nem o avanço tecnológico, nem a compreensão que a influência da tecnologia tem sobre os processos de aprendizagem. Isso tem acontecido, de acordo com a análise de Valente (1999), em parte porque as mudanças pedagógicas são bastante difíceis de serem assimiladas e implantadas nas escolas. A outra dificuldade é apresentada pela velocidade das mudanças da informática, criando uma ampla gama de possibilidades de usos do computador, exigindo muito mais dessa formação do professor, o que acaba paralisando-o.

A análise das experiências realizadas nos permite entender que a promoção dessas mudanças pedagógicas não depende simplesmente da instalação dos computadores nas escolas. É necessário repensar a questão da dimensão do espaço e do tempo da escola. A sala de aula deve deixar de ser o lugar das carteiras enfileiradas para se tornar um local em que professor e alunos podem realizar um trabalho diversificado em relação ao conhecimento.

Depois de estudar experiências norte-americanas, Zeichner (2010) defende a criação de espaços híbridos na formação de professores na universidade para evitar "à desconexão tradicional entre escola e universidade e à valorização do conhecimento acadêmico como fonte única de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino" (p.487). Trata-se de uma mudança epistemológica, de criação de um terceiro espaço, no qual se reconheça que "os indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo" (p.486). A escola não possui mais a exclusividade da legitimação do saber, nem compartilha somente com a família a responsabilidade pela formação e socialização das crianças e dos adolescentes. A socialização e a transmissão de saberes também são agenciadas pelas mídias, pelos meios. No entender de Martín-Barbero (2014) a educação tornou-se múltipla, difusa e descentralizada. E essa reconfiguração comunicativa do saber, fora dos espaços tradicionais, é a mudança que a comunicação proporciona ao sistema educacional. E, segundo Ramalho:

[...] novidade mesmo é jeito como essas informações circulam entre nós. [...] Os avanços da tecnologia permitiram que a milenar prática de socializar, formar grupos e trocar informações ocorresse em escala e velocidade antes inimagináveis. O meio físico deixou de ser uma barreira. E num piscar de olhos lá estamos nós compartilhando, em tempo real, nossos vídeos, fotos e textos que escrevemos com pessoas que podem estar em qualquer lugar do mundo (RAMALHO, 2010, p.4-5).

Mais do que televisão, parabólicas, computadores, smartphones e tablets – esses já chegaram na escola, embora enfrentem problemas como falta de banda larga e até energia elétrica – é preciso assumir a linguagem digital como um exercício de cidadania. Contrapor o isolamento e as incertezas da comunicação cibernética oferecendo aos estudantes vínculos culturais, conexões com a história, estudos de discurso e prática de debate. É preciso se apropriar da linguagem dos meios audiovisuais para chegar a esse público e fazer acontecer a comunicação colaborativa e o aprendizado na escola, começando pela de formação dos professores. Nesse espaço comunicacional que é a tecnologia, emergem novas formas de estar juntos, nas quais a proximidade é relativa – ou virtual.

Não é necessário reunir corpos, mas interconecta-los. É lícito o debate sobre as condições de trabalho do professor e as reivindicações sobre melhorias na carreira, mas é preciso superar o preconceito que vem embutido nesses discursos e torna a mediação tecnológica um vilão. A filósofa e professora universitária paulista Marilena Chaui⁴⁸, por exemplo, relaciona a precarização da carreira com o investimento do governo em equipamentos para as escolas, como se o investimento nessa área fosse tirar a atenção do que realmente importa. Ela diz que há uma "ideia equivocada, de que, sem alterar o processo de formação de professores do ensino básico e sem alterar seus salários aviltantes, tudo irá bem na educação desde que haja televisões e computadores nas escolas" (CHAUÍ, 1999, p.33). E tem razão.

Nada vai mudar se não mudarem as formas de ensinar quem ensina. Não se trata aqui de trocar uma coisa pela outra. Não há dúvida que reaprender a ensinar usando tecnologias implica em dedicar-se ao estudo de um novo método de trabalho, mas a qualificação é necessária, justificada e não se choca – ou pelo menos não deveria porque é um processo comum em todas as profissões – com as reivindicações históricas da categoria. Chaui está certa ao afirmar que computador na escola não

⁴⁸ Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4727003P3>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

resolve. Não é o meio que estabelece a comunicação. Esse é um processo – a comunicação – entre pessoas que se utilizam – quando têm competências técnicas para isso – dos meios para reverberar a mensagem. O discurso em si só encontra sentido na experiência do receptor. É um diálogo. Esse fenômeno contemporâneo que é a comunicação mediada pelas novas tecnologias, constituída de diversas culturas, já está dentro da escola, mas precisa sair da clandestinidade, do improvisado e das ações eventuais. Se a cultura da mídia participa ativamente e, até mesmo influencia outras culturas, a escola deve sim inserir nas suas práticas educacionais o estudo e leitura de imagens midiáticas.

Segundo Mattelart (2002), os discursos que acompanham a sociedade da informação erigiram em lei o princípio da tábula rasa. Não há nada mais que não seja obsoleto e ir contra é ser tecnofóbico. Um impasse que outro estudioso da Comunicação, Umberto Eco (2011), previu em *Apocalípticos e integrados*. Agora a discussão está sendo atualizada e, como é próprio dessa era pós-moderna, não há só uma opção. É possível escolher entre plugados e desligados, nativos e imigrantes digitais, analógicos e digitais. Mas esse é um debate que só encontra eco na academia. Na vida real o tradicional e o contemporâneo convivem, interagem, dessa interação criam sentido e fazem o novo acontecer realimentando o sistema ininterruptamente.

Fazer acontecer a mídiaeducação pressupõe um olhar diferenciado sobre seu conteúdo, uma admissão de seu contexto sócio cultural e da sua importância cotidiana, aproximando-se, assim, da visão conceitual de Muniz Sodré:

Defino mídia não como transmissor de informação, mas mídia como ambiência, como uma forma de vida. Mídia como o que o Aristóteles chama de BIOS – isto é a cidade investida politicamente. É a sociabilidade da polis. Não é carne, o que chamamos de biológico hoje. Aristóteles fala de três bios: do conhecimento, do prazer e da política. Eu descrevo a mídia como o quarto bios, que é o BIOS MIDIÁTICO, virtual. Da vida como espectro, da vida como quase presença das coisas. É real, tudo que se passa ali é real, mas não da mesma ordem da realidade das coisas. A informação é espectro, é representação, é fantasma, é palavra, é discurso. Então a realidade da mídia é discursiva. Entramos em um momento da história onde a esfera civilizacional que circunda o homem é espectral. Não é substancial, de toque. E feita do impalpável, de ausência/presença de luz, seja circuito fechado/circuito aberto, seja o pingão no papel, seja imagem no cinema ou na fotografia. Tudo isso é cada vez menos substancial e mais visual – cabeça e olho. Ora, essa realidade, para mim, é outra forma de vida. É um outro BIOS, outra ambiência. Então, como entendemos a mídia como ambiência, como *environment*, como um mundo em que cerca esse mundo, nós mudamos inteiramente o foco da análise (SODRÉ, 2002, p.31).

Steven Johnson⁴⁹, autor do livro *Cultura da Interface* (2001), foi convidado para uma palestra⁵⁰ para explicar porque a mediação feita pelos equipamentos ligados à Internet produzem boas ideias. Para ele, o grande propulsor da inovação científica e tecnológica "sempre foi o aumento histórico na conectividade e na nossa capacidade de buscar outras pessoas com quem possamos trocar ideias e pegar emprestado palpites alheios, combiná-los com os nossos próprios palpites e transformá-los em algo novo".

Não se faz educação de qualidade ignorando aquilo que se passa fora dos muros da escola e não se promove a aprendizagem significativa sem inserir professores e estudantes nesse novo universo educacional, permeado pelas TIC e pelas particularidades de um mundo globalizado e altamente informacional e informatizado. Belloni (2005) defende que ensinar as mídias pressupõe um olhar diferenciado sobre seu conteúdo, uma prática que precisa acontecer antes de qualquer apropriação para uso didático ou mesmo de entretenimento. É preciso conhecer essa mídia – a parte técnica e seu discurso – para poder se apoderar dela. E, assim, essa mídia poderá ser considerada uma extensão do educador.

Tedesco (2010) afirma que, na área da educação, perde-se muito tempo elaborado soluções para problemas que não são concretos e se continua sem soluções para os problemas concretos das redes de ensino. Segundo ele, o problema educacional não é a autonomia, as escolas, a gestão, as questões que se mostram prioritárias nas reflexões sobre política educacional. Esses fatores mudam seus sentidos, conforme interesses e movimentos histórico-sociais diversos. Discuti-los é relevante. Porém, o "problema educativo é que as crianças não aprendem e que temos enormes níveis de desigualdades nos resultados de aprendizagens de nossos alunos" (TEDESCO, 2010, p.19). Os dados da Unesco no relatório *Ensinar e Aprender*⁵¹, divulgado em janeiro de 2014, confirmam a análise do pesquisador. Treze milhões de brasileiros não sabem ler nem escrever, o que faz do Brasil o oitavo país com maior número de

⁴⁹ Escritor de ciência norte-americano, pesquisa inovação e mídia. Nasceu em 1968. Formado em semiótica pela Universidade Brown e em literatura inglesa pela Universidade Columbia. É autor de nove livros, entre eles o best seller *De onde vêm as boas ideias*, publicado no Brasil em 2011. (STEVEN JOHNSON. Disponível em: <<https://stevenberlinjohnson.com/>>. Acesso em: 24 jul. 2016).

⁵⁰ STEVEN JOHNSON: de onde vêm as boas idéias. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0af00UcTO-c>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

⁵¹ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

analfabetos num ranking de 150 nações. E, segundo Maria Rebeca Otero, coordenadora de educação da Unesco no País, é uma exclusão intraescolar: 22% dos alunos saem da escola sem capacidades elementares de leitura e 39% não têm conhecimentos básicos de matemática.

A discussão sobre tecnologia na educação sempre girou em torno de uma questão: a informática deve ser objeto de ensino ou ferramenta do processo de aprendizagem? A mudança na escola foi pouco negociada. Mesmo tendo sido o objetivo da introdução da informática na escola no Brasil, provocar mudanças de ordem pedagógica ficou em segundo plano. A tecnologia foi vista como recurso pedagógico – objeto – e assim, a implantação da informática na educação foi planejada em termos administrativos, de compra de materiais, softwares, meios de distribuição, instalação e manutenção do equipamento nas escolas. A questão da mediação, que possibilita novos processos de aprendizagem, perdeu espaço para o consumo.

É preciso, então, superar a fase do "fetiche pela tecnologia"⁵², centrada na compra de equipamentos, para entrarmos numa nova era, na qual a preocupação esteja no letramento digital, condição inerente a quem pretende fazer o uso consciente da tecnologia. De acordo com Feenberg (2002), devemos fazer uma crítica recontextualizante que traga os objetos-artefatos para os ambientes sócio-culturais-históricos nos quais estes foram concebidos e assim desvendar o seu fetiche. É nesse sentido que ele propõe "uma crítica holística da tecnologia e uma teoria de suas potencialidades democráticas" (FEENBERG, 2002, p.22). E isso só será possível se tivermos acesso aos meios em dois contextos: o prático, que envolve o domínio da técnica do uso em si, e o analítico que se desenvolve no debate fundamentado sobre seu uso. Internacionalmente fala-se em *literacy* (alfabetização, em tradução livre) ou *multiliteracies* (alfabetizações múltiplas, em tradução livre) para se referir às habilidades de leitura e escrita que emergem da popularização das mídias digitais. Letramento, então, como prática que favorece aos sujeitos interpretar os discursos veiculados socialmente. Para alguns pesquisadores é só uma questão de tempo – pouco tempo – até que os atributos das *multiliteracies* desapareçam como formas digitais específicas e se

⁵² Numa analogia ao *Fetiche das Mercadorias* exposto por Marx e da sua expansão para o campo da tecnologia realizado por Feenberg. O fetiche da mercadoria denota uma específica relação social entre os próprios homens que para eles assume a forma "fantasmagórica de uma relação entre coisas" (MARX, 1996, p.198). o que se mascara na percepção fetichista da tecnologia é seu caráter relacional, justamente porque ela aparece como uma instância não-social de pura racionalidade técnica (FEENBERG, 2002, p.25).

integrem ao conceito mais amplo e comum da leitura. Aqui, o termo *media literacy* é usado para definir esse conjunto de habilidades que precisamos desenvolver para ler, produzir e criticar conteúdos veiculados nas mídias, tanto em linguagens verbais como não verbais.

De Siqueira e Canela (2012) explicam:

Media literacy tem paralelos com a leitura tradicional, a habilidade para ler e escrever. Assim, *media literacy* é a habilidade para ler e escrever informação audiovisual ao invés de texto. No nível mais simples, *media literacy* é a habilidade para usar uma variedade de mídias e ser capaz de compreender a informação recebida. Em um nível mais avançado, a habilidade de ler se move do simples reconhecimento e compreensão para uma ordem mais elevada de habilidades de pensamento crítico, tais como saber questionar, analisar e avaliar a informação. Este aspecto da *media literacy* é algumas vezes descrito como "visão crítica" ou "análise crítica". [...] Pessoas letradas em mídia [...] deveriam saber reconhecer em que medida o produtor está tentando influenciá-las de alguma forma. Elas deveriam também ser capazes de usar as tecnologias de comunicação para criar seus próprios conteúdos em áudio e vídeo (DE SIQUEIRA; CANELA, 2012, p.16).

Em 2004, Áustria, Bélgica, França, Alemanha, Portugal, Espanha, Suécia e Reino Unido se comprometeram com ações de promoção de *media literacy* na Europa. Ao divulgar a *European Charter for Media Literacy*⁵³ (Carta Europeia das alfabetizações midiáticas, em tradução livre) eles relacionaram as habilidades necessárias para "ler" as mídias com promoção de cidadania e elencaram as que as pessoas detentoras de uma literacia dos meios devem ter. Estão na lista:

- usar eficazmente as tecnologias para acessar, guardar, reencontrar e partilhar conteúdos que vão ao encontro dos interesses e necessidades individuais e da sua comunidade;
- ter acesso e efetuar escolhas informadas sobre um vasto leque de formas e conteúdos mediáticos provenientes de fontes culturais e institucionais variadas;
- compreender como são produzidos conteúdos mediáticos e porquê, assim como os contextos tecnológicos, legais, políticos e econômicos dessa produção;
- analisar criticamente como técnicas, linguagens e convenções usadas pelos meios de comunicação social e como eles veiculam essas mensagens;
- usar criativamente a mídia para expressar e comunicar ideias, informações e opiniões;

⁵³ EURO MEDIA LITERACY. **The European Charter for Media Literacy**. Disponível em: <<http://www.euromedialiteracy.eu/>>. Acesso em: 22 maio 2016.

Alfabetização midiática, no entender na Unesco, contribui para o aprimoramento da capacidade das pessoas de usufruírem de seus direitos humanos fundamentais e "no processo de ensino e aprendizagem, equipa os professores com um conhecimento aprimorado que contribuirá com o empoderamento dos futuros cidadãos" (2013, p.20). Para tanto o documento traça um referencial curricular com temas para formar o repertório do professor (Quadro 2) e de como ele pode ensinar pelos meios (Quadro 1)

Quadro 1 - Formação para ensinar pelas mídias

Mudanças na escola em função das mídias	Mudanças no papel do professor; implementação do currículo e mudanças na gestão; criação de ambientes escolares que dão suporte à educação para a informação e comunicação.
Design instrucional	Desenvolvimento de atividades curriculares para ensinar educação para a informação e comunicação; adaptação e desenvolvimento de recursos educacionais e amostras de mídia; criação e desenvolvimento de recursos para o trabalho cooperativo, através das tecnologias de comunicação e informação; uso de métodos de questionamento e solução de problemas; desenvolvimento de métodos adequados de avaliação das atividades.

Fonte: UNESCO (2013), De Siqueira e Canela (2012).

Quadro 2 - Formação de competências do professor

Mídia e discurso democrático	Liberdade de expressão, pluralismo e diversidade na mídia; transparência e propriedade; mídia como plataforma para o discurso democrático; profissionalismo na mídia (jornalismo, ética); infraestrutura capaz de dar suporte ao pluralismo e à diversidade.
Análise de textos midiáticos	Processos de construção de textos midiáticos; códigos e convenções que formam a "gramática da mídia"; representação, identidades e estereótipos; estruturas narrativas, vozes, inclusão e exclusão de informações.
Papel social da mídia	Propósitos subjacentes à comunicação midiática, discurso e persuasão; informação, educação, entretenimento e propaganda; avaliação de fontes, autoridade e precisão das informações veiculadas.
Audiências	Conceito de público-alvo; audiências ativas (interpretação, negociação, avaliação, acesso e uso).
Produção de conteúdo pelas corporações de mídia	Como as corporações de mídia operam; direitos e responsabilidades, liberdade de expressão; indústria cultural, propriedade e regulação.
Produção de conteúdo pelo público	Como criar e divulgar suas próprias mensagens; uso de tecnologias de comunicação e informação; valores éticos, autonomia pessoal e participação na esfera pública; promoção do diálogo intercultural.
Produção técnica	Uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) na educação.

Fonte: UNESCO (2013), De Siqueira e Canela (2012).

O estudo da Unesco lista ainda dez técnicas pedagógicas que facilitam o ensino e aprendizagem pelos meios. São elas: abordagem investigativa, aprendizagem por problematização, investigação científica, estudo de caso, aprendizagem colaborativa,

análise de textos, análise de contexto, traduções, simulações e produção. Como exemplo de atividade em abordagem investigativa está explorar os retratos de gênero e raça por meio da análise da mídia; explorar a questão da privacidade e as mídias por meio de análises de fontes primárias e secundárias; explorar o fenômeno do cyberbullying⁵⁴ por meio da pesquisa etnográfica.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), introduzida no ensino de Ciências da Saúde na McMaster University, Canadá, em 1969, é uma proposta pedagógica que consiste no ensino centrado no estudante e baseado na solução de problemas, reais ou simulados. Os alunos, para solucionar esse problema, recorrem aos conhecimentos prévios, discutem, estudam, adquirem e integram os novos conhecimentos. Essa integração, aliada à aplicação prática, facilita a retenção do conhecimento, segundo Rodrigues e Figueiredo (1996).

O processo de investigação é frequentemente expresso como um conjunto simplificado de passos denominado ciclo de investigação, que envolve atividades tais como: observação; elaboração de perguntas; revisão do conhecimento já existente; planejamento de investigações; revisão dos conhecimentos anteriores à luz das evidências experimentais; utilização de ferramentas para reunir, analisar e interpretar dados; proposição de explicações; e comunicação de resultados.

O método conhecido como estudo de caso envolve o estudo aprofundado de um único evento ou situação. Segundo a Unesco (2013), ele é muito praticado na Harvard Business School, onde os estudantes universitários usam incidentes verídicos para avaliar como o conhecimento teórico pode ser aplicado a casos reais. A aprendizagem colaborativa é uma prática educativa que existe documentada desde o século XVIII e está relacionada à idéia de aprender e trabalhar em grupo. Segundo Torres (2004, p.50) caracteriza-se pela:

participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; mediação da aprendizagem feita por professores e tutores; construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos de expressão e comunicação; flexibilização dos papéis no processo das

⁵⁴ Assédio virtual, ou *cyberbullying* em inglês, é uma prática que envolve o uso de tecnologias de informação e comunicação para dar apoio a comportamentos deliberados, repetidos e hostis praticados por um indivíduo ou grupo com a intenção de prejudicar o outro.

comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber; sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades; aceitação das diversidades e diferenças entre alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem; valorização da liberdade com responsabilidade; comprometimento com a autoria; valorização do processo e não do produto.

Análise de texto, de contexto e traduções também estão na lista das técnicas pedagógicas sugeridas pela Unesco, onde os exercícios de tradução propostos têm como objetivo testar o potencial e os limites de cada linguagem. Ao transformar uma reportagem escrita em uma nota radiofônica ou em uma história em quadrinhos, por exemplo, os estudantes têm a oportunidade de conhecer melhor as relações entre linguagem e representação, e as mudanças que ocorrem quando um conteúdo é tratado em mídias diferentes e em gêneros diferentes, para audiências com expectativas diversas.

Aprender por simulação pode ser num contexto de jogo. A literatura mostra que os estudantes que têm contato o mais cedo possível com a prática simulada conseguem adquirir um arcabouço sólido de habilidades fundamentais em semiótica e comunicação, por se tratar de uma aprendizagem mais realista e significativa (DORNAN et al., 2006, p.28). No ambiente protegido da simulação, o estudante tem a oportunidade de aprender com os próprios erros. O erro nessa estratégia de aprendizagem é considerado matéria-prima para o desenvolvimento da consciência crítica. Segundo Romão (1998), reconhecendo as lacunas de seu conhecimento, o estudante tem a oportunidade de desenvolver novas fundamentações cognitivas e aprimorar suas capacidades de intervenção.

A lista termina com o aprender fazendo: aquele que impacta mais claramente os alunos de significado, mas sem dúvida o que dá mais trabalho – técnico e pedagógico aos professores. Diferente das práticas educativas tradicionais a produção – em especial a midiática – requer disposição para o novo. Se não há falta de conhecimentos sobre o que fazer e como fazer, como diz Wang (1997, p.63), ao contrário do que é usualmente dito, é preciso *querer fazer e criar a oportunidade de fazer*, o que não é fácil de conseguir. A produção oferece aos estudantes a oportunidade de realizarem uma imersão na aprendizagem por meio da exploração e da ação. Fazendo seus

próprios podcasts⁵⁵, filmes, sites, foto-montagem, os estudantes têm condições de explorar sua criatividade e de expressar seus pontos de vista. Nesses casos a qualidade técnica é menos importante do que o exercício da produção, como expressa a Unesco (2013):

Educadores para a mídia também costumam usar o termo proto-produção para se referir a essa atividade, enfatizando que a qualidade técnica não é o principal objetivo da produção feita por alunos, apesar de não ser descartada. As atividades de produção em AMI devem criar situações-problema paradigmáticas da cultura midiática a serem resolvidas pelos estudantes, para que o exercício não seja uma mera celebração da vontade do aluno. Um exemplo é a criação de um programa de rádio ou de TV, de caráter educativo, que não exista na grade de programação das emissoras locais. Deve-se pensar em perfil do público-alvo, horário de exibição, duração, gênero, *plot*⁵⁶, vinheta de abertura e de encerramento, atribuição de tarefas e critérios de avaliação que estimulem os alunos a pensar em que medida o resultado final atingiu os objetivos iniciais e se as etapas do processo de produção facilitaram ou dificultaram a realização dos objetivos (UNESCO, 2013, p.38).

A produção de conteúdo e o uso das mídias devem promover uma pedagogia focada nos alunos, capaz de estimular a investigação e o pensamento reflexivo por parte dos estudantes. E a familiaridade com o uso da tecnologia para se comunicar dessa geração "nativa digital" serve de incentivo para a estratégia do aprender fazendo.

⁵⁵ Programas de áudio ou vídeo, cuja principal característica é um formato de distribuição chamado podcasting. Podcasting é um meio de publicação de arquivos de mídia digital por meio do feed RSS, o que permite aos seus assinantes o acompanhamento ou download automático do conteúdo à medida que é atualizado.

⁵⁶ Enredo.

CAPÍTULO 4

A PESQUISA

Segundo Booth, Colomb e Williams (2005, p.7), "pesquisar é simplesmente reunir informações necessárias para encontrar resposta para uma pergunta e assim chegar à solução de um problema". No caso da pesquisa por amostragem⁵⁷ a intenção foi conhecer os hábitos de uso das tecnologias de informação dos alunos de um grande colégio de Curitiba. A primeira questão que essa coleta de dados tentou responder foi: esses jovens estão mesmo conectados o tempo todo? A segunda parte desse trabalho foi qualitativo, com entrevistas semiestruturadas aplicadas a gestores, professores e diretores do colégio a fim de conhecer a opinião deles sobre o modelo de ambiente virtual de aprendizagem adotado pela instituição, sua familiaridade com tecnologia e expectativa em relação ao uso das TIC na educação num futuro próximo. Essas duas fases aconteceram em paralelo, no primeiro semestre de 2016, obedecendo a critérios determinados pela agenda escolar e de trabalho dos distintos grupos. E também se complementam na conclusão do trabalho, pois segundo Minayo (1996):

As pesquisas qualitativas trabalham com significados, motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que, respondem a noções muito particulares. Entretanto, os dados quantitativos e os qualitativos acabam se complementando dentro de uma pesquisa (MINAYO, 1996, p 3).

Para a amostragem escolheu-se trabalhar com crianças e jovens que de 11 a 17 anos, grupo que corresponde a estudantes do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro do ensino médio. É nessa faixa etária, a partir dos 11 anos, que eles ganham mais autonomia para o uso de equipamentos tecnológicos tanto em casa como na escola, como demonstrou uma pesquisa realizada em 2015 pelo colégio. Os dados coletados internamente apontaram que mais de 80% dos alunos do sexto ano (em média com 11 anos de idade) têm seu próprio smartphone com possibilidade de navegar pela Internet e usar as redes sociais. A informação corrobora as análises de outra pesquisa, essa norte-americana, de que as crianças estão ganhando smartphones com acesso a Internet cada vez mais cedo. A média de idade em

⁵⁷ A amostragem é o processo de selecionar um grupo de indivíduos de uma população, a fim de estudar e caracterizar a população total.

2016 foi de dez anos. Em 2012 as crianças ganhavam o primeiro telefone móvel, com acesso à Internet, por volta dos 12 anos de idade.⁵⁸ Segundo Stacy DeBroff, diretora executiva da empresa Influence Central, que realizou a mostra internacional a tendência é ter crianças cada vez mais jovens com seus próprios equipamentos. "Creio que a idade vá baixar muito mais porque os pais se cansam de emprestar seus telefones para os filhos (em tradução livre)". Ela falou sobre a pesquisa em entrevista ao jornal New York Times.⁵⁹

Nem a pesquisa do colégio, em 2015, nem a pesquisa norte-americana, em 2016, têm cunho acadêmico, mas nos dão pistas sobre a tendência dessa geração de crianças e jovens, bem como do comportamento dos seus pais mediante aos avanços dos aparatos tecnológicos. Já a pesquisa realizada para essa dissertação seguiu os moldes acadêmicos de uma amostragem por conveniência. Segundo Malhotra (2001, p.306), neste tipo de amostragem não probabilística "a seleção das unidades amostrais é deixada em grande parte a cargo do entrevistador. Não raramente os entrevistados são escolhidos, pois se encontram no lugar exato no momento certo".

A delimitação do universo neste estudo derivou de uma estratégia exploratória. Ao delimitar a idade dos entrevistados o universo que é de 2500 (se levado em conta o total de estudantes matriculados) foi, então, reduzido para 1500 indivíduos aptos a participar do estudo. Desse total cerca de 7,66% responderam as perguntas da pesquisa. Podemos generalizar as respostas, que é o intuito de uma amostragem, usando a tabela de estatística de Arkin e Colton (1995) que leva em consideração a amplitude da população, ou seja, o universo e a margem de erro correspondente. Os especialistas calcularam a margem de erro que pode ocorrer numa pesquisa estabelecendo uma relação entre o universo pesquisado (o público-alvo da pesquisa) e o número das pesquisas aplicadas. Aplicando esse estudo a essa pesquisa, pode-se

⁵⁸ INFLUENCE CENTRAL. **Kids & Tech: The Evolution of Today's Digital Natives**. Disponível em: <<http://influence-central.com/kids-tech-the-evolution-of-todays-digital-natives/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.. A pesquisa mostra que o smartphone é o companheiro de viagem preferido por 55% das crianças, que o usam nos trajetos feitos de carro. O computador pessoal também está à disposição dessas crianças. "Enquanto 85% tiveram acesso à Internet a partir de um cômodo da casa compartilhado com a família em 2012, em 2016 esse número caiu para 76%, e 24% têm agora acesso privado de seus quartos (em comparação com 15% em 2012.)", em tradução livre.

⁵⁹ CHEN, B. X. What's the Right Age for a Child to Get a Smartphone? **New York Times**, 2016. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2016/07/21/technology/personaltech/whats-the-right-age-to-give-a-child-a-smartphone.html>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

afirmar que o total de questionários respondidos (115) gera uma amostra com margem de erro de 10%.

Por ser estruturado num método rígido o questionário para os estudantes mereceu atenção especial. As perguntas foram elaboradas de forma sucinta e na ordem direta, passaram por um pré-teste com um grupo de 15 estudantes e só depois foram validadas.⁶⁰ Na elaboração do questionário, priorizou-se o uso de perguntas fechadas tricotômicas (sim, não, não sei) múltipla escolha com escala (perguntas fechadas com várias opções de respostas⁶¹), perguntas de múltipla escolha combinada com respostas abertas, devido a sua fácil tabulação e boa quantidade de informações geradas. O principal motivo deste zelo foi a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferença nas perguntas (LODI, 1974 apud LAKATOS; MARCONI, 1996). A principal vantagem desse método é dispensar o entrevistador e nesse caso específico, ao fazer uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para aplicação do questionário, outras vantagens se verificam: a de poder avaliar habilidades como interação com o meio tecnológico adotado pela escola (computador desktop), intimidade com o AVA, capacidade de interpretação de texto e compreensão da questão (uma vez que as perguntas já haviam sido validadas por um grupo menor as dúvidas ou respostas que fugissem da pergunta evidenciariam dificuldade de entendimento pessoal). Esses elementos a mais enriqueceram a análise dos dados. Um detalhe prático também foi levado em conta. Ao aplicar o questionário pelo Moodle as respostas já saem pré-tabuladas e podem ser facilmente exportadas para o Excel, facilitando a análise dos dados.

Para os estudantes o questionário, de múltipla escolha, foi disponibilizado na plataforma Moodle, já usada pela instituição. Uma turma de cada série foi escolhida, aleatoriamente, para participar da pesquisa.⁶² Cada estudante foi informado do teor da pesquisa e a escola distribuiu a cada um deles o termo de consentimento impresso pela mestranda. A participação dos estudantes foi voluntária, mas só puderam acessar a página com as perguntas os que retornaram com o termo devidamente assinado

⁶⁰ O questionário modelo e a tabulação inicial feita automaticamente pelo Moodle constam nos Anexos deste trabalho.

⁶¹ As opções de resposta podem estar na forma de escala, para o respondente indicar o seu grau aceitação ou satisfação sobre um assunto (MATTAR, 1996). E nesses casos, seguindo os conselhos de Mattar (1996) essas perguntas incluíram uma opção de resposta aberta do tipo "outras razões".

⁶² Essa foi uma decisão da escola, tomada em colegiado de professores e coordenadores de núcleo.

pelos pais e/ou responsáveis.⁶³ Pouco mais de cem alunos voltaram com os termos assinados e foram convidados a responder o questionário no laboratório de informática.

É importante ressaltar aqui a parceria da escola, que não apenas liberou a plataforma para a pesquisa, mas também supervisionou o processo, orientando e motivando os alunos a participar, garantindo inclusive a privacidade neles. O colégio estabeleceu um cronograma para os alunos responderem ao questionário no laboratório, evitando o risco de que se pudessem responder em casa fossem auxiliados e de alguma forma influenciados por outras pessoas. Fica claro, nessa parceria, o interesse da instituição em conhecer os hábitos dos seus estudantes, uma vez que os dados dessa pesquisa servem tanto para embasar as conclusões dessa dissertação como também para contribuir – de alguma forma – para a discussão interna que se faz dos procedimentos acadêmicos que propõe o uso das TIC na educação.

Mais de dez profissionais colaboraram voluntariamente para que os questionários fossem respondidos. Eles foram responsáveis por distribuir os termos de consentimento, recebê-los assinados, listar os alunos que participariam da amostragem, reservar horários no laboratório de informática, liberar esses alunos das aulas e encaminhá-los ao laboratório, disponibilizar o questionário nos computadores e travar a cada turma, até que se chegasse ao total de 115 respondidos. Foram três meses de trabalho entre a elaboração do questionário e a efetivação das respostas. Tudo foi minuciosamente organizado um ano antes, quando a autora, em agosto de 2015, entrou com o processo de autorização para a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Plataforma Brasil⁶⁴ do Ministério da Saúde.

A aprovação, sob o número 48858415.9.0000.0020, foi publicada em dezembro de 2015. Um trabalho que já serve de modelo a outros pesquisadores que recorrem à escola. No mais recente, de uma turma de graduação de Publicidade e Propaganda,

⁶³ Esses ficarão guardados pela escola. As autorizações assinadas pelos gestores e professores, na versão qualitativa da pesquisa, ficarão guardadas pela pesquisadora por no mínimo cinco anos, como compromisso firmado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde.

⁶⁴ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes. Pela Internet é possível a todos os envolvidos o acesso, por meio de um ambiente compartilhado. O sistema CEP-CONEP foi instituído em 1996 para proceder a análise ética de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. Este processo é baseado em uma série de resoluções e normativas deliberados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão vinculado ao Ministério da Saúde.

foi usado inclusive o mesmo modelo de consentimento, sendo o termo enviado – com consentimento da autora – aos estudantes-pesquisadores. Cumpre-se assim, desde o início, uma das intenções desse trabalho que é o de ajudar a disseminar boas práticas de educação e comunicação.

Para conhecer a opinião dos gestores, diretores e professores da escola optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, método que combina perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Segundo Boni e Quaresma (2005) o pesquisador deve levar um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. "A arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas" (SELLTIZ et al., 1987, p.644). Por isso o ambiente para as entrevistas foi o do local de trabalho de cada profissional, num horário estabelecido por ele, previamente agendado. Todas as entrevistas foram particulares e privadas, não excedendo 40 minutos, e gravadas com autorização expressa dos entrevistados.

O questionário que serviu de base para as entrevistas está nos Anexos e a análise dos dados foi realizada de acordo com as seguintes etapas: transcrição das entrevistas gravadas no celular⁶⁵, organização dos dados, tratados por meio do software Atlas-Ti 5.0 (Qualitative Research and Solutions), interpretação dos achados. Todos os direitos dos sujeitos foram assegurados e os mesmo expressaram sua autorização por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.1 OS DADOS

A maioria dos estudantes que respondeu a pesquisa cursava o sexto ano do ensino fundamental em maio/junho de 2016, seguido de alunos do sétimo ano. O terceiro grupo que mais participou da amostragem cursava o oitavo ano. Os alunos das séries finais do ensino fundamental e médio foram os que menos participaram. Não há um motivo específico pelo qual eles declinaram do convite, mas conversando com os gestores educacionais a resposta comum, ouvida mais de uma vez, é de que

⁶⁵ Todas as entrevistas transcritas estão anexadas, com o cuidado de não identificar nominalmente o entrevistado.

nesses anos a pressão é muito grande, sendo considerados críticos para os estudantes que estão mudando de fase. Os do ensino fundamental se preparam para ingressar no ensino médio e os do médio se preparam para o vestibular a fim de ingressar num curso de graduação. Entre os professores é consenso que os estudantes dessas turmas – com indivíduos de 14 e 17 anos em média, respectivamente – se sentem assoberbados de tarefas, como se sentissem "o peso da responsabilidade" de ingressar no mundo adulto, e por isso atividades do colégio que não são obrigatórias são deixadas de lado. Segundo a psicóloga e consultora em educação, Rosely Sayão, essa é realmente uma fase emblemática do crescimento:

Na adolescência, os jovens perdem quase tudo o que lhes dava segurança: o conhecimento de si e do mundo, os pais, a intimidade com o corpo e a maneira de relacionar-se com os pares. Famílias e escolas poderiam estabelecer diálogos vivos e instigantes a respeito da vida com os jovens. Em vez de falar de escola, profissões, vestibular etc., tratar de arte, filosofia, cinema e literatura é muito mais profícuo para ajudá-los a ver e entender melhor o mundo e desenvolver o autoconhecimento (SAYÃO, 2016).

Entenda melhor essa disposição pela tabela a seguir que identifica a participação de cada grupo na pesquisa de acordo com a série em que está matriculado:

Tabela 8 - Participação de cada grupo na pesquisa de acordo com a série em que está matriculado

Série	n	%
6.º Ano	31	26,96
7.º Ano	20	17,39
8.º Ano	19	16,52
9.º Ano	6	5,22
1.ª Série - Ensino Médio	14	12,17
2.ª Série - Ensino Médio	17	14,78
3.ª Série - Ensino Médio	8	6,96

Fonte: O autor.

A idade dos participantes variou de 10 a 17 anos, um ano a menos do que se imaginava no planejamento do trabalho. A média de idade foi de 12 anos. A maioria (26 estudantes em número absolutos ou 22,60%) tinha 11 anos quando respondeu ao questionário.

Tabela 9 - Faixa etária

Idade	Quantidade	%
10	15	13,04
11	26	22,60
12	16	13,91
13	17	14,78
14	6	5,21
15	19	16,52
16	11	9,56
17	2	1,73
Não respondeu	3	2,60
Total	115	100,00

Fonte: O autor.

Eles estudavam majoritariamente pela manhã: 82 estudantes que representam 71,93%. Outros 32 alunos (28,07%) estudavam no período da tarde no primeiro semestre de 2016. Por isso a maioria dos acessos à Internet acontece ou à tarde ou à noite.

Tabela 10 - Período em que estuda

Período	n	%
Manhã	82	71,93
Tarde	32	28,07

Fonte: O autor.

Tabela 11 - Período em que se conecta a Internet

Período	n	%
Manhã	9	8,26
Tarde	46	40,37
Noite	56	51,38

Fonte: O autor.

A grande maioria acessa a internet diariamente (80,70% dos estudantes), por no mínimo uma hora (23,21%). Analisando as respostas dos alunos é possível afirmar que eles passam mais de uma hora na rede mundial de computadores, numa variação que vai de uma a cinco horas por dia na maioria dos casos. São 82,47% se somarmos os usuários que responderam ficar de uma a cinco horas por dia. Surpreende aqui verificar que 20 alunos dizem ficar de seis a 15 horas na Internet. Esse tema será mais explorado no decorrer da pesquisa que retoma a questão na pergunta 8b, exigindo que o estudante diga exatamente a quantidade de horas em que está online. Esses estudantes que passam os dias conectados preferem acessar a rede pelo celular (89,29%), mas não dispensam os computadores, sejam eles portáteis como

o laptop ou de mesa, como o desktop, tanto que ambos foram citados por 38,39% dos participantes. Quase 9% disseram usar outro que não celular, computador ou Ipad para acessar a Internet. Esses preferem tablet (3,51%), vídeo games (2,63%) e smart TVs (2,63%).

Tabela 12 - Frequência de uso da Internet

Frequência	n	%
Todos os dias	92	80,70
4 vezes na semana	8	7,02
3 vezes na semana	4	3,51
Menos	10	8,77

Fonte: O autor.

Tabela 13 - Horas na Internet

Horas	n	%
1	26	22,81
2	23	20,18
3	18	15,79
4	16	14,04
5	11	9,65
6	8	7,02
7	1	0,88
8	4	3,51
10	3	2,63
14	1	0,88
15	3	2,63
Não respondeu		0,88

Fonte: O autor.

Tabela 14 - Aparelho usado para se conectar

Aparelho	n	%
Celular	102	89,47
Laptop	44	38,60
Ipad	34	29,82
Computador	44	38,60
Outro	10	8,77

Fonte: O autor.

Dos 115 estudantes que responderam a pesquisa apenas três (2,65%) declararam não ter aparelho de uso próprio para se conectar a Internet. A grande maioria tem pelo menos um: o celular. Ele é de uso exclusivo de 82 estudantes (72,56%). Para se ter uma ideia da importância do aparelho no cotidiano dos jovens basta comparar com a posse de outros objetos que também dão acesso à Internet.

Tabela 15 - Aparelho de uso exclusivo do aluno

Aparelho	n	%
Celular	82	72,56
Ipad ou tablete	15	13,27
Computador desktop	14	12,38
Laptop/notebook	9	7,96
Vídeo game	1	0,88
Ipod	1	0,88
Nenhum	3	2,65

Fonte: O autor.

Na rede mundial de computadores 49,11% conversam com amigos, 19,64% fazem pesquisas para o colégio e 11% jogam como mostra a análise da pergunta sete: "o que você busca na rede?".

Tabela 16 - Propósito na rede

Propósito	n	%
Conversar com amigos	55	49,11
Pesquisa para a escola	22	19,64
Jogos	11	9,82
Outros	24	21,43

Fonte: O autor.

Mas uma parcela significativa faz tudo isso "junto e misturado", como eles mesmo explicaram ao preferir marcar "outros" no questionário e descrever a forma de uso. Os 24 alunos que marcaram "outros" representam 21,43% do universo pesquisado, mais do que citaram preferencialmente "pesquisas escolares". É interessante ver que nesse grupo eles elencaram oito atividades principais, sendo a mais representativa a pesquisa para trabalhos escolares, seguida de assistir filmes e vídeos, além de jogar. Como marcaram mais de uma alternativa a soma das citações excede o total de alunos. Para efeito da análise que gerou o quadro comparativo tomou-se o todo sendo ele os 24 alunos que marcaram a alternativa "outros".

Tabela 17 - Atividades na Internet

Atividade	Citações	%
Jogar	13	54,16
Pesquisa para o colégio	18	75
Ouvir música	2	8,33
Ver vídeo/ filme - Youtube/Netflix	13	54,16
Conversar com amigos	9	37,5
Mídia Social	8	33,33
Navegar por sites de notícias e curiosidades	6	25
Fotos	2	8,33
Todos	5	20,83

Fonte: O autor.

A questão seguinte retoma o tema do uso da Internet e corrobora os dados da questão anterior na qual o bate-papo com colegas ganhou destaque. A metade da turma que na pergunta anterior contou usar o tempo na rede mundial de computadores para conversar com amigos contou, também, que faz isso na mídia social e no aplicativo Whatsapp.⁶⁶ Já o tempo dedicado à pesquisa escolar, que na pergunta anterior havia sido a opção de 22 alunos, representando 19,64%, cai para 12,50%, quase o mesmo interesse dedicado por eles aos jogos que foi de 11,61% e muito menos do que o tempo dedicado a ver filmes e animações: 29%. Pode parecer um contrassenso, mas não é se levarmos em conta o fato de que na mídia social o indivíduo se informa pesquisando notícias e dados, como comprova o estudo *Radar Jovem 2014*⁶⁷, realizado pela B2⁶⁸. "O jovem brasileiro passa seis horas de seu dia utilizando mídias sociais e ainda assumiu esse meio como principal fonte de informação com 43% de sua preferência". Essa preferência foi constatada na pesquisa com os estudantes.

Tabela 18 - Atividade preferida na Internet

Preferência	n	%
Maior tempo na mídia social e whatsapp com amigos	56	50,00
Maior tempo em pesquisas acadêmicas	14	12,50
Maior tempo em jogos	13	11,61
Maior tempo vendo filmes, animações	29	25,89

Fonte: O autor.

O tempo online mereceu uma análise criteriosa, principalmente por ser uma dos objetivos da pesquisa: analisar o impacto das tecnologias a partir dos usos que os alunos fazem dela. Esses estudantes são os da geração Y, ou seja, nascidos após

⁶⁶ Whatsapp é um software multiplataforma para celulares que permite troca de mensagens de texto, áudio e vídeo. É visto como uma substituição ao SMS, por ser mais prático e econômico, pois não há um custo adicional para enviar as mensagens, além do plano de dados utilizado para se conectar a Internet, por exemplo.

⁶⁷ Pesquisa feita com dois mil entrevistados entre 15 e 17 anos de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais e Goiânia.

⁶⁸ Agência de Inteligência de mercado focada em marketing para jovens. Atua há 10 anos no Brasil, tendo escritório em diversas cidades. A B2 é uma das 156 parceiras globais do FIELD, parte de um programa de MBA em administração da Harvard Business School, que acontece em 13 países. Suas pesquisas não são divulgadas na íntegra, a não ser para contratantes. Os dados da agência são relevantes para o trabalho porque entendemos que analisam o comportamento para incentivar marcas a dialogar com o público em questão visando ao consumo. E consumo não é apenas um ato econômico, é, também, um ato social que reflete hábitos, costumes sistemas de valores. Como explica Santos (2004) o consumo desempenha hoje um papel central na vida dos jovens, uma vez que estes usam os padrões de consumo para definir a sua identidade e para se integrar nos diversos grupos sociais. Mais informações: <www.b2agencia.com.br>.

1978, e a influência da tecnologia se faz muito presente nas referências a essa geração. Enquanto nos anos 1960 afirmava-se que a diferença entre as gerações se dava, principalmente, pelos valores, hoje, arrisca-se dizer que essa diferença é atribuída, sobretudo, aos avanços tecnológicos (COIMBRA; SCHIKMANN, 2001). Tulgan (2009) reforça, ainda, que esta é uma geração de jovens altamente qualificados e principalmente, voltados para o imediatismo.⁶⁹ A pergunta sobre o tempo conectado, então, se repete propositalmente. No início do questionário é objetiva e estruturada, fazendo com que o estudante marque o tempo em que fica online dentro de algumas alternativas previamente listadas de uma a quinze horas. Vinte alunos disseram ficar de seis a mais horas conectados por dia. Como a pesquisa pelo Moodle dispensa o orientador que pode sanar dúvidas durante o processo de resposta e em se tratando de um público jovem, pouco acostumado com pesquisas de opinião, optou-se pela repetição da pergunta como forma de verificar a autenticidade das respostas. Dessa vez a opção foi aberta, para que cada estudante pudesse especificar o tempo de Internet por dia. A técnica se mostrou eficiente ao evidenciar que apenas cinco estudantes responderam ficar de seis horas ou mais online. A primeira pergunta – no início do teste – pode ter sido compreendida de forma errada, uma vez que pedia aos estudantes identificar quantas horas ficavam online nos dias em que acessavam a Internet dando a entender que o cálculo poderia ser semanal. Com essa nova bateria de respostas tem-se um panorama mais fiel do tempo de uso deles. O mesmo critério foi adotado para verificar a finalidade do uso, que mostrou ser basicamente para lazer (83,78%), confirmando os dados anteriores que já mostravam pouco uso da Internet para pesquisas escolares: menos de 20%.

Tabela 19 - Finalidade do uso da Internet

Finalidade	n	%
Lazer	93	83,78
Acadêmica/Trabalho	18	16,22

Fonte: O autor.

⁶⁹ O modelo abrangente que tem sido empregado para descrever os jovens, a chamada Geração Y é contestado por estudiosos brasileiros para quem essa generalização não pode ser utilizada para compreender uma geração ou a juventude de um país como o Brasil, por exemplo, em terceiro lugar no índice de desigualdade no mundo, em que apenas 14% da população chegam ao ensino superior e 38% dos concluintes não alcançam o nível pleno de formação (PNUD, 2010; INAF, 2011) e a inserção digital é um desafio. "Desta forma, temos evidências que no contexto latino americano, sobretudo o brasileiro, quando se fala em Geração Y estamos falando de um grupo pertencente a um estrato superior, que não representa, portanto, a totalidade dos jovens brasileiros" (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI; BITENCOURT, 2012, p.551).

Como o sinal wi-fi não é liberado na escola, apenas para os alunos do terceiro ano do ensino médio, a maioria diz não usar a Internet na escola (53,64%), mas como a maioria tem celular quando eles entram na rede usam o aparelho (73,58%) e o objetivo é interagir com os colegas pelo Whatsapp (69,88%), Snapchat (16,87%) e pelo Facebook (10,84%). Não é de estranhar, então, que a grande maioria deles – 86,36% – defenda a liberação do sinal wi-fi para todos dentro da escola.

Tabela 20 - Uso da Internet na escola

Finalidade	n	%
Sim	51	46,36
Não	59	53,64

Fonte: O autor.

Tabela 21 - Equipamento usado quando entra na rede na escola

Equipamento	n	%
Celular	78	73,58
Outro	28	26,42

Fonte: O autor.

Tabela 22 - Finalidade de uso da Internet na escola

Finalidade	n	%
Facebook	9	10,84
Twitter	0	0,00
Whatsapp	58	69,88
Snapchat	14	16,87
Instagram	2	2,41

Fonte: O autor.

Tabela 23 - Liberação de wi-fi na escola

Wi-fi na escola	n	%
Sim	95	86,36
Não	15	13,64

Fonte: O autor.

Para conhecer a opinião dos alunos sobre o ambiente virtual de aprendizagem adotado pela escola – o Moodle – foram feitas duas questões, a primeira de múltipla escolha mostrou que a maioria usa, gosta e acha que pode melhorar: 75,23%. Já a questão aberta enseja o debate, já que muitos estudantes reclamaram de usar pouco, de não encontrar muitos conteúdos e não saber usar a plataforma.

Tabela 24 - Avaliação do espaço virtual criado pela escola no Moodle

Avaliação	n	%
Uso pouco, ainda não me adaptei	21	19,27
Uso, gosto e pode melhorar	82	75,23
Uso, não gosto, mas estou me adaptando	6	5,50

Fonte: O autor.

É interessante analisar o contraste entre as respostas positivas da questão de múltipla escolha, onde o AVA foi bem avaliado e os comentários que se seguiram. Analisados e cadastrados eles podem ser elencados num quadro de fácil compreensão onde estão relacionadas as citações mais comuns de acordo com a quantidade de comentários. Ao mesmo tempo em que é considerado "bom" ou "legal", um facilitador para os estudos, fica claro que seu uso é restrito. A quantidade de comentários citando que "não usa" ou "usa pouco" o Moodle – 16 – supera os que comentários que endossam seu uso. Mesmo somadas as citações "facilita os estudos", "criativo e divertido" e "deveriam usar mais" o total chega a 12 citações, bem abaixo dos que assumem não usar ou usar pouco. Na mesma análise podem-se encontrar alguns dos motivos que justificam o desinteresse.

Tabela 25 - Motivos que justificam o desinteresse

Argumentos	N.º de citações
Legal/bom	14
Facilita os estudos	9
Uso pouco	9
Não uso/não gosto	7
Tem pouco conteúdo	5
Trava muito	4
Não tenho tempo	3
Difícil de usar	3
Falta interface com celular	3
Criativo/divertido	2
Só acesso para ver comunicados do colégio	2
Deveriam usar mais	1

Fonte: O autor.

Segundo um dos estudantes, "os professores não postam muitos materiais, então, nem sempre é útil no dia a dia". Outro diz que ele é "pouco útil porque só tem materiais complementares e como a carga de estudo é grande não perderia meu tempo entrando no Moodle se tenho um mísero tempo livre. Prefiro ver TV". Um terceiro estudante reclama que falta conteúdo e sugere que "os professores poderiam proporcionar mais materiais complementares que auxiliassem nos estudos e menos em tarefas cansativas".

De fato, a plataforma só é útil na medida em que oferece alternativas interessantes para os estudantes dentro das atividades curriculares. Usado como simples repositório ou como acessório das aulas não vai gerar interesse nem efetivar seu uso. Pior, como ficou claro no comentário do aluno, o Moodle é confundido com entretenimento (por isso o estudante compara com TV) ou atividade extra. Em alguns comentários fica evidente que o uso do Moodle é voltado mais para questões burocráticas. "O Moodle é bom porque facilita a comunicação com o colégio", explica um estudante. Outro diz que usa para se atualizar sobre os comunicados da série em que está e o calendário de provas. Mesmo nos comentários elogiosos o que se destaca é o uso da plataforma como repositório. "É bom para retomar os conteúdos", exemplifica outro participante do estudo que diz usar o Moodle. Ele e outros colegas reivindicam um "app", abreviatura de aplicativo para smartphones, para que a plataforma possa ser acessada pelo celular. Só que essa possibilidade já existe.

O MLE-Moodle⁷⁰ é um plug-in⁷¹ que permite estender, para celulares, as funcionalidades do ambiente Moodle, mas os alunos não sabem disso. Acessar o MLE direto pelo navegador do celular é mais prático e rápido tanto para o aluno como para o professor⁷², mas exige sempre conexão com a Internet e a escola não tem wi-fi liberado para todos. Por mais simples que pareça essa opção – usar a Internet para ampliar as conexões – ela está em franco debate nas instituições de ensino, e também no colégio pesquisado.

⁷⁰ O projeto Mobile Learning Engine (MLE) teve início em 2003, com os estudos de doutorado de Matthias Meisenberger, sob a orientação do Dr. Alexander K. Nischelwitzer (MLE-Moodle, 2009). Por meio deste projeto foi, posteriormente, desenvolvido o MLE-Moodle, um plug-in que habilita o Moodle para celulares. O MLE-Moodle tem código-fonte livre, é totalmente gratuito e personalizável (MLE-Moodle, 2009). Qualquer alteração efetuada no Moodle é, automaticamente, convertida para o MLE. Para utilizar o MLE é preciso que o plug-in tenha sido instalado no servidor no qual se encontra o ambiente Moodle. (MLE-MOODLE – END USERS. **MLE-Moodle**. 2009. Disponível em: <<http://mle.sourceforge.net/mlemoodle/index.php?lang=en>>. Acesso em: 27 jul. 2016).

⁷¹ Todo programa, ferramenta ou extensão que se encaixa a outro programa principal para adicionar mais funções e recursos a ele. Geralmente são leves e não comprometem o funcionamento do software e são de fácil instalação e manuseio.

⁷² Quando o Moodle tem o plug-in MLE instalado, fica disponível para os professores um editor para criação de materiais pedagógicos próprios. Há, inclusive, possibilidade de inclusão de páginas, áudios e vídeo. No Moodle, também é possível gerar, facilmente, *mobile tags*, que são códigos 2D (semelhantes aos códigos de barras, mas com duas dimensões). Esses códigos permitem que um endereço da Internet possa ser acessado pelo celular, dispensando o teclado como recurso de entrada. O Moodle gera as *mobile tags* e as disponibiliza nos tópicos em que foram solicitadas. Elas funcionam mesmo impressas, o que facilita o acesso a um endereço eletrônico disponibilizado em livros, revistas, entre outros materiais.

As escolas se vêm com dois problemas para liberar o sinal de Internet: ter estrutura tecnológica que dê suporte a isso (sinal para todos com velocidade e qualidade) e educação digital para evitar abusos. Um dilema que envolve investimento técnico, financeiro e pré-disposição para enfrentar as mudanças que acompanham a evolução das TIC. Não são questões simples, mas nem tampouco podem ser deixadas de lado por quem escolheu ensinar as futuras gerações.

Poucas profissões são tão visionárias como as que estão inseridas dentro de uma escola. Ensinar gente que está crescendo é se comprometer com o futuro delas, e por consequência da sociedade onde elas estão inseridas, por isso nas entrevistas semiestruturadas realizadas com nove profissionais do colégio a conversa muitas vezes traçou um paralelo entre o que se faz na escola, como se ensina e o que se pode usar hoje como recurso pedagógico com o que se pode almejar, idealizar e projetar para o futuro.

A seleção dos entrevistados obedeceu a critérios de relevância acadêmica, política e de prática educacional. Assim foram convidados a participar da pesquisa o diretor geral, o acadêmico, o administrativo, o coordenador do Mídiaeducação e os professores que se destacam na difusão de práticas educacionais inovadoras. As entrevistas foram gravadas com autorização expressa de todos e as transcrições estão anexadas no final desse trabalho. Por questões éticas os cargos e nomes dos entrevistados foram preservados, sendo identificados como educadores sob a sigla E, usando o gênero masculino quando descritas suas respostas para manter a característica de generalização e, portanto anonimato.

Antes mesmo de chegar ao âmago da questão, as TIC na escola, chama atenção as particularidades de algumas funções no colégio. Dos nove entrevistados cinco tiveram dificuldade para citar objetivamente os respectivos cargos que ocupam, sendo que dois nem sequer conseguiram compará-los a outros que tradicionalmente encontram-se em organogramas escolares.

Qual cargo você ocupa?

Eu sou... (25 segundos pensando). Puxa, como explicar isso? Eu trabalho com educação digital. (E1)

Minha ocupação aqui é trabalhar com a parte de informática educativa. (E4)

Assim, os educadores digitais são registrados como analistas ou em funções tradicionais de TI (Tecnologia de Informação). Outros três educadores, depois de identificar os respectivos cargos sentiram necessidade de explicar melhor sua função, já que não existem em outras escolas. Foi o que aconteceu com o coordenador de Mídiaeducação, com o orientador de convivência escolar e com o coordenador administrativo, financeiro e de RH, funções que só existem no organograma de escolas da Rede Jesuíta de Educação.

Esse cargo existe em outras escolas?

Da Rede Jesuíta sim. Em outras escolas, concorrentes, não exatamente (E5).

Na verdade não. A função existe, mas é exercida por diversos profissionais (E4)

Não. Porém existe nas escolas da ASAVI (Associação Antônio Vieira), mas não sei até que ponto existe na prática. É para ter, mas só tenho certeza aqui em Curitiba (E2).

Eu não saberia dizer se isso (o cargo) faz parte do universo de outras escolas (E1).

Talvez não exista essa função específica, mas com certeza há gente que será designada para mediar conflitos (E8).

Mais do que uma situação particular essa dificuldade atesta duas características: o hibridismo e as peculiaridades dessa escola, que segue um padrão mundial de organização tendo como base os ditames de uma congregação católica especializada em educação, mas também sofre com a falta de formação específica para funções que se fazem necessárias na escola contemporânea. Assim, é mais conveniente para esses educadores primeiro explicar o que fazem e depois nomear o cargo, já que não encontram paralelo nas demais instituições. Embora todos os entrevistados tenham pelo menos uma graduação completa, a pergunta sobre a formação voltada para a sua função gerou certo desconforto, fazendo com que todos explicassem que não encontram no mercado cursos apropriados. Mesmo tendo do colégio a garantia de investimento eles não têm opções compatíveis com suas funções.

Você tem uma formação específica para exercer esse cargo?

Não. Quando eu vim para a escola é que eu fui para esse lado educacional [...] mas não tem uma graduação que prepare esse novo profissional (E4).

Não tenho nenhum curso específico. Você precisa ter uma formação, claro, mas precisa ter interesse e vivência prática porque não tem uma graduação específica. O outro funcionário que trabalhava aqui era da Física, outro era da Matemática, eu sou da Comunicação, mas já teve também um professor de Letras (E1).

Específica para isso eu não tenho. [...] antes de aceitar o convite, no ano passado, já havia comentado dessa necessidade. Tenho procurado cursos nessa área, pensando em psicopedagogia, psicologia, passando por gestão escolar. Ainda não defini (E8).

4.2 EDUCAÇÃO DIGITAL

O hibridismo aqui entendido como algo incomum, que agrega várias características até então dispersas, é próprio de uma ação inovadora e por isso ainda não é generalizada. Funções hoje na esfera dos educadores digitais são exercidas por vários profissionais em escolas, mas ainda não há um consenso quanto a sua nomenclatura, nem as suas delimitações funcionais e sequer a sua formação acadêmica. É sem dúvida uma nova profissão que nasce do encontro entre comunicação, informática e educação. A opção pelo termo educador digital é da autora dessa pesquisa e não está baseada em nenhum conceito oficial e sim na observação empírica do trabalho realizado pelos profissionais na escola.

A demora de um educador em achar o termo certo para identificar seu cargo – "na folha, oficialmente, é analista acadêmico" – e o longo relato de outro sobre as suas atribuições antes de encontrar um nome para a sua atividade profissional não foi um lapso de memória, foi uma dificuldade clara em relacionar função exercida e cargo como consta no registro da carteira de trabalho. "*Trabalhamos com informática educacional. Esse é o cargo em si*", definiu um. Segundo explicou outro educador "*a função existe, mas é exercida por diversos profissionais, alguns de TI como eu, outros de outras áreas que têm, afinidade com tecnologia*".

A julgar pelos depoimentos dos dois especialistas não existe uma formação específica para exercer a função. Se consultados os programas oficiais de governo a educação digital aparece como uma obrigação do professor, que deve se atualizar em relação às TIC. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), inclusive, disponibiliza

um curso em forma de especialização *Latu Senso* para ser cursada a distância com 360 horas.⁷³ Ele existe desde 2013 no âmbito do PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Em parceria com estados e municípios o MEC disponibiliza outros três cursos básicos para professores: Introdução à Educação Digital, com 40h; Tecnologias na Educação – Aprendendo e Ensinando com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) com 100h e Elaboração de Projetos com 40h. É interessante analisar que o mesmo órgão não preconiza o uso das TIC nas escolas de formação dos professores e esses se formam na graduação sem o conhecimento necessário para usar as tecnologias no dia a dia. Só depois, quando já estão na escola, vão se familiarizar com essas necessidades e aí se faz necessária a complementação das competências, em forma de cursos e ajuda de profissionais mais capacitados. E isso é comprovado na prática escolar. No colégio pesquisado, onde os professores são convidados a participar de workshops de formação a cada ano, a falta de conhecimento é evidente e, por isso, faz-se necessária a ajuda de um educador digital.

A minha função é orientar os professores e os alunos em relação às atividades que são feitas em sala de aula. Aí eles vêm aqui e a gente programa aulas para eles. Isso junto com os professores. Há uns dois anos essas atividades eram feitas todas por mim. Então, conforme a aula, eu recebia o conteúdo e os planejamentos dos professores e organizava conforme eu entendia. Baseava-me no planejamento, mas eu mesma que ia atrás e procurava as atividades para dar conta do conteúdo. Hoje não. Esse é o segundo ano que os professores têm de participar, estar junto. Então não só eu. Os professores e eu trabalhamos juntos. Eles vêm com a ideia, eu apresento as minhas e em conjunto a gente está trabalhando (E4).

Quando perguntado sobre as especificidades da sua função o educador 1 se colocou como mediador entre o conhecimento técnico e a necessidade do professor e /ou alunos de fazer uso da tecnologia. São profissionais com formação diversa: de Comunicação Social a Processamento de Dados. Gente que desenvolveu gosto por tecnologia fora do ambiente escolar tradicional e que quando inserido na escola adaptou-se para dar suporte técnico aos processos de aprendizagem. O profissional explica sua função:

⁷³ EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL. Disponível em: <<http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

Meu trabalho é facilitar o uso das tecnologias por parte dos alunos e professores. É facilitar o trabalho feito em sala de aula. [...] Assim, traduzindo em termos bem práticos: ajudar o professor a montar uma aula. O professor tem uma determinada demanda e eu ajudo a encontrar um meio para que isso seja feito da melhor forma possível, de acordo com as ferramentas que a gente dispõe, desde ajudar a criar uma atividade no Moodle até ajudar com a impressão de alguma coisa que está dando errado. Então é uma coisa bem ampla, diria gigantesca. Vai desde ajudar eles a colocar as notas no sistema, fazer cálculo do sistema para ver se está dando tudo certo, ajudar os pais que tem dificuldade em acessar o Moodle, ajudar os alunos que também tem alguma dificuldade (E1).

Esses mediadores que levam a tecnologia para a educação são, no caso da escola pesquisada e como é comum no meio tecnológico⁷⁴, profissionais autodidatas que aprenderam usando, testando programas, aplicativos e computadores. Ouvindo esses especialistas se desconstrói a imagem do nativo digital como um usuário competente da tecnologia de informação:

Você imagina que esses alunos de hoje, que nasceram em 1996 e 1997, são nativos digitais e que entendem muito de computador. Mas não é verdade. Eu tenho presenciado nesse ano que eu tenho trabalhado diretamente com alunos, nos laboratórios que eles não têm um domínio básico de como fazer a formatação de um trabalho. Não sabem salvar um arquivo, copiar um arquivo para o pen drive. São coisas ditas básicas, mas que não necessariamente esse aluno por ter nascido já nessa era em que o computador está na mão, o celular está na mão, ele não tem educação feita nesse sentido (E1).

Essa é uma opinião compartilhada pelos educadores que não duvidam da eficácia da tecnologia na educação, mas têm suas dúvidas quanto ao uso competente que se faz desses recursos e reclamam da falta de conhecimento. Eles são unânimes em dizer que falta educação digital:

A gente acaba confiando demais que as crianças tenham uma educação digital já natural, já vem com chip instalado de nascença. Não é assim. É uma facilidade para uso de redes sociais. Isso sim. Mas as aplicações em si. Você vai ler um trabalho de pesquisa que foi digitado no Word, aí você vê que o cara não sabe digitar, não usou espaçamento depois da vírgula. Sabe, tipo de coisa básica? Falta muito (E8).

⁷⁴ Quase metade dos programadores não tem formação específica em computação, de acordo com estudo da Stack Overflow realizado em Fevereiro de 2015 com mais de 26 mil pessoas, em 157 países, 365 delas no Brasil. O *Stack Overflow Developer Survey 2015* constatou que 41,9% dos entrevistados se descrevem como "autodidatas". A formação técnica representa 36,7% da educação dos programadores, enquanto 17,8% citaram aulas online. Esse foi o maior inquérito realizado com trabalhadores na área de tecnologia e está disponível no site <<http://stackoverflow.com/research/developer-survey-2015>>.

Ele (o nativo digital) não foi educado para o uso dessas ferramentas. Isso vai acontecendo meio que no "feeling". Ele vai sentindo, vai usando, vai mexendo e assim vai aprendendo. [...] eu vejo que eles patinam um pouco. Que não é algo natural como a gente supõe que é (E1).

E se não é algo natural para os jovens (o uso competente das TIC) para os professores também não é.

Esse professor que nasceu numa outra geração e não tem tanta intimidade com a tecnologia não vai se interessar e pode até se interessar mais tem muita dificuldade em se apropriar da linguagem. Então, falta essa educação digital, mas também tem a questão do preconceito, de uma geração mais antiga não querer abrir mão do tradicional. Eu vejo um preconceito sim com o digital. Do tipo: não precisa; eu faço dessa forma, dá certo e o digital só vai me atrapalhar porque vai demandar tempo. Esse tipo de argumento é comum (E8).

Sem receber treinamento específico são poucos os que aventuram no novo. Isso é comprovado pela pesquisa da UNESCO que justifica a falta de uso das tecnologias nas escolas como reflexo da formação inexistente nos cursos de graduação⁷⁵, mas o que a pesquisa na escola revelou é que mesmo com os cursos e workshops a ajuda de um profissional capacitado é de suma importância para efetivar o uso das TIC na aprendizagem, dando condições ao professor e ao aluno de usar as ferramentas. Facilitar o uso aumenta a motivação e estabelece bases para o debate sobre as funções da tecnologia na escola e na sociedade.

Usar a tecnologia não é algo intuitivo. Porque essa intuição necessita uma disposição de espírito. As crianças da década de 1970, 1980 como eu, cresceram vendo televisão. Mas elas já pararam para pensar no formato televisão? Elas tiveram educação audiovisual para saber como funciona essa linguagem? Não, são meros telespectadores. Eu acho que a mesma coisa acontece com o computador. Não é mais mero espectador porque precisa fazer acontecer, ela se comunica por ele, mas precisa de um ensino de como essa linguagem funciona (E1).

O aluno precisa ser ensinado. E o professor também. O nosso aluno sabe usar para a socialização. Ele não sabe usar, principalmente os menores, para o conhecimento. Um aluno adolescente, a partir dos 13, 14 anos, ele já é ensinado com uma profundidade maior a utilizar o aparato tecnológico para a aprendizagem. E o professor do mesmo modo (E9).

⁷⁵ O estudo encomendado pela Unesco – *O desenvolvimento de competências em "TIC para a educação" na formação de docentes na América Latina* -, divulgado em 2010, mostra que menos de 2% das disciplinas de cursos que formam professores são dedicadas ao uso de tecnologias em sala de aula. Página 36 desse trabalho.

Tendo ajuda especializada tanto o educador quanto o aluno experimentam os recursos tecnológicos sem tanto risco de errar: ganho de tempo e motivação. No método tradicional de experimentação os erros irritam e geram muita frustração. Quem nunca perdeu um arquivo porque não o salvou corretamente?

[...] é a falta de tempo do professor que dificulta que ele pare para repensar um pouco suas estratégias. Tem o medo também. O medo de inovar. Mas ele precisa. O professor precisa cada vez mais tentar olhar para o aluno. Será que aquela aula que ele está dando há tantos anos, será que essa aula ainda faz sentido para aquele aluno? Então acho importante a instituição oferecer departamentos e pessoas que vão lhe dar suporte para fazer diferente. Cabe ao professor, também, procurar a gente para fazer diferente (E2).

Tendo equipes e equipamentos a escola espera dar conta do desafio que as TIC impõe, mas o apoio oferecido não significa aprendizado imediato. E mais, nem sempre o tempo passado dentro do colégio é o apropriado para o aprendizado dessa "nova língua". A maioria precisará se lançar a árdua tarefa de estudar essa nova forma de ensinar no seu tempo fora da escola, num esforço individual semelhante ao que fazem os programadores, buscando entender conceitos e práticas por conta própria. Até porque, como explicou o educador 4, se todos recorressem aos especialistas o departamento de Mídiaeducação, no qual eles estão, não teria condições de prestar o serviço: "são duzentos professores e nós pouco mais de trinta". Fica evidente, então, que o empenho precisa ser individual. Mas o esforço gasto na tentativa de aprender sozinho ou com tutoriais na Internet faz com que muitos profissionais desistam da tecnologia nova e optem pelo discurso da falta de tempo para justificar outra falta: a de conhecimento e, por consequência, a pouca prática com os meios tecnológicos. E, segundo um dos educadores, o conhecimento técnico-pedagógico é pressuposto da carreira docente:

Aí eu sou Marcelo Garcia⁷⁶ – que diz: um dos conhecimentos necessários para o exercício da profissão docente hoje é o conhecimento técnico-pedagógico. Nós trabalhamos aqui no colégio com quatro matrizes de conhecimento e um deles é o técnico pedagógico. É pressuposto para o profissional hoje – presente e futuro – ter conhecimento daquilo que é o aparato técnico-pedagógico

⁷⁶ Professor de Educação e Organização Educacional na Universidade de Sevilha, na Espanha. Diretor do IDEA Research Group, especializado em pesquisa de formação docente. Responsável pela Educação Universidade da Agência Andaluza de Avaliação e Acreditação (AGAE). Diretor do Mestrado em e-learning: aprendendo novas tecnologias através da Internet. Dirige o projeto Prometheus de promoção de competências tecnológicas para formação dos formadores. É autor de vários livros sobre formação docente.

que existe disponível ou pode ser utilizado para o exercício da docência e o melhor aprender. Então o nosso professor, e eu não falo só o do colégio aqui, falo num geral, o professor de hoje precisa ter essa atitude de abertura para práticas pedagógicas relacionadas com a tecnologia (E9).

Embutida na frustração de quem não consegue usar as TIC de forma competente também está a falta de senso crítico para com si e para com a sociedade em que esses processos educativos acontecem. Uma análise que já é feita pelos educadores:

Tá no horizonte: vai ter de ter mudança na sala de aula. [...] Existe um gap muito grande já quando a gente percebe a escola. A escola já é muito diferente do mundo aí fora, do mercado de trabalho. Quais competências nossos alunos vão ter de ter para encarar esse mundo? (E2).

Uma tendência que é percebida dentro da escola, que com cursos de formação continuada e uma política que não deixa dúvidas sobre a necessidade de inserção da tecnologia nas práticas de sala de aula:

[...] Ao longo dos últimos quatro anos todos os professores tiveram acesso à formação, mais específica e à formação geral, desde o uso e elaboração de vídeos, por exemplo, até momentos de formação para o uso do Moodle. Há, inclusive, disponibilidade por parte da escola de duas pessoas para dar suporte tecno-pedagógico, naquilo que é o uso da ferramenta. Agora é obvio que eu vou ter uma parcela que não vai se abrir, não vai dialogar e não vai interagir com essas possibilidades. E aí a instituição vai ter de tomar atitude. Até que ponto a instituição vai ficar batendo de frente com esse profissional e vai aceita-lo? (E9).

A pergunta é também uma provocação que se faz ao corpo docente da escola. Não no sentido de ameaça, mas no desafio que se abraça ao querer ensinar futuras gerações. A escola projeta um período de adaptação de cinco anos. *"A partir daí espera-se que eles (os docentes) possam responder com qualidade àquilo que o aparato tecnológico pode oferecer como aprendizagem"* (E9). Para encarar essa empreitada a educação digital é condição porque, como explica um dos entrevistados, não há mais como pensar a sociedade contemporânea sem os aparatos tecnológicos que influenciam nosso fazer e agir..

Nós hoje não temos como nos conceber como sociedade sem levarmos em conta a dimensão da tecnologia, que permeia, perpassa e otimiza tudo que é tipo de processo que nós temos hoje em dia. [...] Não a tecnologia pela tecnologia que ela não se basta, não é isso o mais importante. O elemento primordial é que processos nós conseguimos "estartar" ou levar adiante com

essa tecnologia que nós possuímos. Então pra mim não é tão importante assim ter computador, ter mídia móvel, data show. Isso faz parte, mas não é o elemento central. [...] É a educação digital, os processos que nós vamos colocando. E quando eu falo de processos eu falo de uma competência para o uso, competência para fazer com que de fato o uso da tecnologia ajude aprender, a ser mais pessoa, a ter excelência humana, a ter excelência acadêmica, a ser empreendedor, a inovar, a fazer com que aqueles processos históricos da nossa cultura e da nossa sociedade possam ser avançados. Eu diria aprofundar esse legado cultural, mas também sermos capazes de fazer as críticas que temos de fazer deles (E6).

A imersão tecnológica da escola propicia o desenvolvimento do que se pode chamar de "cultura digital". Além da competência para o uso dos meios, a intimidade com os aparatos tecnológicos permite que a comunidade escolar amplie a aprendizagem através da interação com uma multiplicidade de linguagens criando a partir daí a desmistificação da tecnologia. Essa constância no uso cria as condições para que se estabeleça a crítica, a análise e por consequência as regras de convivência.

4.3 MÍDIA, EDUCAÇÃO, MEDIAÇÃO

Mídias, sendo aparatos simbólicos que dão vazão à produção cultural, se relacionam diretamente com a educação. A comunicação de sentidos e valores faz parte da educação que relaciona saberes e propõe discussões. Compreender a cultura midiática tão presente na atualidade faz parte do processo de uma aprendizagem significativa. Vistas como agentes de socialização, formação ou informação as mídias exercem influência, moldam comportamentos e precisam ser analisadas pelos valores que disseminam numa comunidade. Essa dimensão educativa da comunicação não passa despercebida pelos gestores da escola:

Não podemos esquecer o protagonismo que a matriz comunicacional vai assumindo na sociedade contemporânea. Numa época foi a escrita. Hoje eu diria que é algo mais amplo que isso. [...] Vai além da mídia. Mídia para mim caminha então em paralelo. Ela (mídia) atravessa sim os processos de educação, mas eu estou trabalhando a dimensão comunicacional da educação (E6).

Mídia dentro da política dessa escola é meio, não tem finalidade em si, mas seu uso expõe características típicas de uma sociedade informacional, permeada de tecnologias comunicacionais, como exemplifica um dos educadores: "um filme feito no setor de filmografia também é informação e é meio, é mídia" (E2). Sobre o

conceito vigente na instituição outro educador (E3) complementou contando que o uso das mídias ganhou impulso nos últimos anos, graças aos avanços da tecnologia e a proliferação de acesso a Internet. A facilidade de conexão impôs a TIC na escola e a importância das mídias e seu uso veio nesse contexto.

A gente não pode tratar a Tecnologia de Informação e Comunicação como se fosse apartado do resto todo. É um elemento do contexto que está dentro da escola assim como todos os outros. Então, logicamente que tem a ver com o processo de implementação da tecnologia dentro da escola. A partir do momento em que você sai do retroprojetor para a Internet dentro da sala de aula essa é uma mudança tecnológica? É, mas é também uma mudança de contexto. É uma mudança de mundo na verdade. E a escola tem que acompanhar isso. E não só acompanhar, tem que refletir sobre isso, tem que agir criticamente, pensar em tudo isso que interfere no processo de aprendizagem dos nossos alunos (E3).

Dentro dessa perspectiva a tecnologia é uma mediadora, aproximando as gerações (adultos e jovens) por meio da linguagem audiovisual e, assim, ajudando a promover a aprendizagem.

Ela não é o único canal da mediação, mas faz sim (mediação) tanto que dentro da nova proposta pedagógica a tecnologia é colocada como o grande ferramental para a educação no futuro. Mas a mediação são as pessoas. A gente parte do princípio do ser humano, das relações, da convivência no espaço da escola (E9).

Decodificar as mensagens, traduzi-las em informação e relacioná-las entre si parece ser a chave para entender o mundo contemporâneo. Um tempo onde o professor se dá conta de que não detém mais a exclusividade do conhecimento. Reconhecer essa limitação e adotar uma nova postura não é tarefa simples, embora admitida por todos. Antes mesmo das novas tecnologias entrarem em cena Célestin Freinet⁷⁷ (1896-1966) já apresentava o professor como mediador, como aquele que apoia o acesso ao conhecimento e não aquele que o detém. Para Freinet (1996), a democracia de amanhã se prepara na democracia da escola. A Internet, ao dar espaço para todos instigou um novo comportamento, exacerbado entre os jovens.

⁷⁷ Sua pedagogia baseava-se na cooperação entre os alunos e os educadores, e os tempos e espaços escolares deveriam ser estabelecidos em função do interesse dos alunos. O educador francês sistematizou seu método em 1964 usando 32 "invariantes pedagógicas" colocando educadores e educandos em mesmo grau de importância. É a principal referência para quem trabalha com jornais escolares. Esse, inclusive, é o título de um de seus livros.

Se nessa fase da vida a contestação já era comum, com a tecnologia as opiniões são difundidas rapidamente, com as mais polêmicas ganhando mais audiência. E os conflitos são inerentes a esse processo.

É só você pegar um setor de comentário de um portal de notícia. Tem um monte de coisa absurda escrita lá. Essas opiniões absurdas que incitam ódio, violência elas não existem por causa do computador, por causa da Internet. Elas já existiam, acontece que o computador permite que essas pessoas possam se expressar (E1).

Eis aí uma boa explicação para investir na mediação. No colégio essa é, inclusive, uma função regular executada por um setor chamado de Serviço de Orientação de Convivência Escolar, uma das cinco "híbridas" que apareceram na pesquisa. O mediador é um cargo de confiança da direção acadêmica e normalmente escolhido entre os professores que possuem habilidade de estabelecer o diálogo entre os vários públicos da escola. O professor, nesse caso, tem sua atividade em classe diminuída para exercer também a função de mediador, trabalho pelo qual é remunerado em holerite próprio, com contratos separados. É uma função que existe em todos os colégios jesuítas.

[...] assumimos funções diversas nessa tarefa de acompanhar o desenvolvimento do aluno – tanto academicamente como nas questões de postura e comportamentais – no sentido de auxiliá-los na convivência. E, como o nome diz: zelar pela boa convivência entre eles, os próprios alunos; entre os alunos e professores; entre os professores e alunos (E8).

Como acontece com outras funções híbridas nessa escola a formação do mediador é diversa. O atual é professor há vinte anos, com duas graduações, duas especializações e a procura de uma pós-graduação que o auxilie na nova tarefa. Mas assim como os educadores digitais – um formado em Publicidade e Propaganda (habilitação do curso de Comunicação Social) e outro em Processamento de Dados – o mediador não encontra um curso específico para sua função na escola e o trabalho acaba se baseando na pesquisa autodidata e na experiência de muitos anos como professor.

Este método é muito comum no Direito, que junto com a arbitragem e a conciliação, tornou-se uma forma alternativa de resolver impasses, em que os envolvidos chegam a um acordo mútuo que satisfaça suas necessidades sem

necessidade de rito processual formal. No Brasil não há lei que regule a função/profissão, mas Ortega e Del Rey⁷⁸ (2002, p.147) num documento para a Unesco define a mediação como a intervenção, profissional ou profissionalizada, de um terceiro – um especialista – no conflito travado entre duas partes que não alcançam, por si mesmas, um acordo nos aspectos mínimos necessários para restaurarem uma comunicação, um diálogo que é necessário para ambas.

Segundo Reuven Feuerstein⁷⁹ (1998) mediar não é o mesmo do que interagir ou ensinar. Um mediador é uma pessoa que trabalha estimulando as funções cognitivas (percepção, atenção, memória, linguagem), organizando o pensamento e melhorando processos de aprendizagem. A busca da reflexão está no centro da ação do mediador. O educador cita algumas características para que se efetive a mediação: intencionalidade e reciprocidade, transcendência e mediação do significado. Intencionalidade é a capacidade do mediador em utilizar o que estiver ao seu alcance para explicar da melhor maneira possível. Ou seja, adaptar as linguagens tendo em vista a compreensão, seja numa conversa ou no uso das tecnologias disponíveis durante o processo de aprendizagem. A reciprocidade é o desejo do interlocutor de resolver o problema e no caso do aluno de aprender. Para Feuerstein é importante que um processo de mediação possibilite a transcendência, promovendo a compreensão de conceitos de forma que eles possam ser aplicados em outras situações e contextos. A mediação do significado é a ligação dos saberes, contribuindo para que o aluno faça suas conexões e, assim, amplie o processo de aprendizado.

Se a função de mediador é incomum nos organogramas escolares, sua função, entretanto, não é e nunca foi. A aprendizagem é sempre citada por especialistas como fruto de um processo mediado. Esse termo é caro aos educadores que dele se apropriam, muitas vezes como retórica, mas sempre com a intenção de se referir a um processo. É clara a intenção de tratar a mediação educacional como algo em permanente construção, tal como é o conhecimento. Assim, não é de se estranhar

⁷⁸ Professoras da Universidade de Córdoba e Sevilha, na Espanha. Ortega dirige o projeto *Andalucia Anti-Violencia Escolar: SAVE* e coordena o projeto europeu *Tackling Violence in Schools on European-wide Basis*. Del Rey participou do projeto de investigação Peer Support Project no Center for the Study of Peer and Family Relationship in School of Psychology and Counseling da Universidade Survey, de Londres, Inglaterra.

⁷⁹ O educador romeno elaborou a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural defendendo que a mediação pode atuar no desenvolvimento da inteligência. Inteligência é o poder de mudar, a capacidade do indivíduo de se beneficiar da própria experiência para sua adaptação às situações novas, adaptando seu comportamento ou atuando em seus meios (FEUERSTEIN, 1998).

que um dos produtos midiáticos do colégio seja uma revista que se chama justamente *Mediação*. Distribuída gratuitamente, a publicação traz artigos, reportagens e entrevistas sobre educação para subsidiar a reflexão que se pretende permanente dentro da instituição. É uma das muitas atividades realizadas pelo setor de Mídiaeducação do colégio, que por ser novo também não encontra definição simples, sendo ora identificado como departamento, ora como serviço, ora como estratégia educacional. *"O Mídiaeducação é o grande suporte de muitas estratégias do (setor) acadêmico, porém ele é um departamento que tem vida própria. Ele é uma organização, um elemento da nossa organização estrutural"* (E6).

4.4 MÍDIAEDUCAÇÃO

Um departamento que vale por vários, tem 32 funcionários que dividem funções de Comunicação, Marketing, suporte pedagógico em Design Gráfico e Digital, além Educação Digital, gerenciamento dos setores responsáveis por guardar diversas mídias (Bibliotecas) e o Centro de Artes. É o segundo maior departamento em número de profissionais depois do pedagógico e sua importância é referenciada pelo apoio que presta aos professores da escola. É um serviço multimídia e multifuncional.

[...] tem a mídia como instrumento, seja o livro como uma mídia, seja um professor de dança ou de teatro que usa outros tipos de linguagem, porque corpo é mídia, corpo é meio. [...] Então são diversos departamentos: um Centro de Artes, que tem oficinas no contra turno; tem a biblioteca que inclui todo um acervo audiovisual e de livros; um laboratório audiovisual, que se preocupa em alfabetizar professores e alunos no que diz respeito ao uso de câmeras, de edição de vídeos, etc.; tem o audiovisual que dá um suporte mais operacional e de aparelhagem, como montar um projetor, montar uma aparelhagem de som em outro lugar que não a sala de aula – porque nas salas já há o equipamento; os meios gráficos, que é a antiga reprografia, o "xerox" do colégio que hoje é uma equipe qualificada com designer inclusive que cuida de todo o material impresso do colégio, provas, material pedagógico porque um meio impresso – um folder, uma revista, uma prova também tem que ter um visual atraente, porque também é mídia, também é meio de informação. E informática educacional. [...] tem também o departamento de comunicação que envolve toda a parte de site, de Facebook do colégio (E2).

Nenhum outro departamento de suporte a área pedagógica tem tanta gente e tantas funções, mas é consenso na instituição que ali estão os inovadores: *"pessoas com formações diversas"* (E6), *"trabalhando para viabilizar ideias"* (E2) e *"facilitar o trabalho dos professores em sala de aula"* (E1). Os educadores explicam:

São pessoas muito criativas que trazem soluções inovadoras, mas é lógico que você tem de analisar se isso cabe no budget financeiro do colégio (E5).

Às vezes o midiaeducação apresenta coisas que são possíveis fazer e eu digo nossa, que legal. São coisas que eu nem imaginava e que a gente precisa aprender (E3).

Ele existe e suporta essas diferentes linguagens trabalhadas pelo acadêmico. É uma escrita, é uma dança, é um cinema, é uma parte de produção visual mesmo, é um suporte para diagramação para apresentação para termos uma unidade bacana, bonita, única dentro do colégio. E ele é ao mesmo tempo um suporte, com os livros, um suporte ao professor que atende a parte da informática educacional (E6).

É um lugar diferente, estranho para quem se acostumou a dividir o ambiente escolar entre pedagógico e administrativo, mas nessa escola ele se impõe como necessário para fazer a transição para os tempos (pós) modernos: multiculturais, multiconectados e de múltiplas linguagens. Segundo os educadores, o Midiaeducação exerce um papel fundamental de conectar saberes:

É estratégico para o colégio ter um departamento como esse porque ajuda a pensar de maneira integrada. Você não pensa só uma estratégia para a biblioteca, ou de vídeo, ou de comunicação. Você tenta pensar nesse circuito comunicacional entre as diferentes plataformas e aí entregar soluções para que faça sentido para a sala de aula. Pode ser um pouco perigoso no mundo contemporâneo, onde cada vez mais é tudo conectado, você ter departamentos que falam sobre mídia, mas não se comunicam (E2).

Ele é solicitado pelas unidades a propor soluções e em alguns momentos o próprio Midiaeducação também desafia o pedagógico com ações que ele propõe e visualiza que podem ser trabalhadas dimensões pedagógicas via estratégias de comunicação (E6).

Um serviço que impacta não só na forma, mas também no conteúdo do que se pretende estabelecer como foco de aprendizagem. Para outras escolas e até mesmo dentro da Rede Jesuíta de Educação, que estabelece a obrigatoriedade do setor, o modelo da instituição de Curitiba se destaca. A maioria dos educadores não conhece experiências parecidas com o Midiaeducação desenvolvido pela escola. Esses profissionais têm contato permanente com outras instituições de ensino, tanto da Rede Jesuíta que faz encontros periódicos e mantém comunicação por Intranet, como também com as demais instituições particulares, em reuniões agendadas para trocas de experiências. Dizem os educadores:

A maioria dos colégios vai trabalhar esse departamento que nós chamamos de Mídiaeducação pra outras instituições ele são vários departamentos isolados e que não passam a trabalhar de forma articulada (E6).

Na forma como ele (o Mídiaeducação) foi pensado, de interrelacionar as linguagens, na forma de proporcionar ao aluno e ao professor um trabalho colaborativo em rede, hoje, a referência é o nosso modelo (E9).

O mídiaeducação é algo mais novo dentro da estrutura do colégio (E5).

Num encontro, em abril, no Rio de Janeiro, eu pude ver na prática como é legal estar num departamento que é todo meio híbrido, mas prevê essa integração (de diversas mídias). A galera aqui de comunicação é também de educação digital, a de educação digital também ajuda a comunicação, todo mundo é um pouco híbrido então você sabe o que dá pra fazer e o que não dá em cada ferramenta. Isso se mostrou um ganho em relação às práticas dos outros colégios (E2).

A experiência de integrar num único setor as diversas mídias foi inspirada por um projeto pioneiro de outra escola jesuíta, com sede no Rio de Janeiro, mas a experiência de lá foi superada pelas práticas da escola em Curitiba. A diferença está na condução do processo que culminou na criação do departamento e no investimento que a escola se dispôs a fazer. O orçamento anual do Mídiaeducação só perde para a folha de pagamento. Em 2016 o Mídiaeducação está completando três anos e não tem paralelo nem mesmo entre as escolas da Rede Jesuíta de Educação. Nos demais colégios da Rede a experiência foi preterida e os vários setores atuam dispersos. O que é entendido pelos educadores como uma decisão que está em desacordo com as necessidades contemporâneas. Eles traçam um caminho de integração, buscando mais conexão (literalmente) e explicam por que:

Pode ser um pouco perigoso no mundo contemporâneo, onde cada vez mais é tudo conectado, você ter departamentos que falam sobre mídia, mas não se comunicam. Se você tiver um olhar muito tradicional você não vê relação entre elas, mas ao mesmo tempo hoje em dia é uma realidade, é um contexto em que está tudo conectado e integrado. Acho que faz sentido sim você pensar e trabalhar de forma integrada tudo isso (E2).

Eu creio que a junção de todos os setores foi interessante, mas ainda falta. Eu acho que mais trabalho em conjunto (E4).

Nós queremos saber como, quanto, quando os alunos aprendem. E nesse sentido não é um aprender por aprender, mas aprender para poder navegar nesse mundo que nós temos aí hoje e nos próximos anos (E6).

porque os alunos vivem num mundo digitalizado, com ferramentas fantásticas que não são usadas pelos professores (E8).

a criança que está hoje conosco, ela vai estar na vida, no mundo do trabalho, na faculdade daqui a oito, 10, 12 anos. A que está no ensino médio sairá daqui três anos, então, ao pensar o projeto, ao pensar a escola o grande diferencial do colégio é esse olhar para frente; que essa criança que está conosco hoje onde ela estará daqui oito, 10 anos? Então nós temos de prepara-la. Nós temos que formá-la. Trabalhar conteúdos e aprendizagens, conhecimentos que daqui oito, 10 anos, ela se torne esse cidadão capaz de formar e também transformar (E9).

Dentro da lógica da Companhia de Jesus as escolas têm autonomia para gerirem suas organizações e, por isso, não é incomum que optem por caminhos diferentes embora com uma mesma finalidade. O interessante é que como têm um modo de agir "em rede" acabam se influenciando mutuamente, então, experiências bem-sucedidas em uma escola servem de inspiração para as demais. Os educadores cunharam até um termo, derivado da biologia, para explicar esse fenômeno multiplicador: "*inoculação virótica*" (E9). É assim, segundo o educador: "*você vê que eu uso, o outro fica curioso, começa também a usar. Essa prática vai se disseminando, contaminando positivamente o grupo*" (E9).

Dessa forma, em três anos o Mídiaeducação consolidou sua permanência na escola com estratégias mistas. Usando as premissas do Projeto Educativo Comum (PEC) da Companhia de Jesus na América Latina instituiu ações inovadoras juntando diversas mídias, tecnologia e educação. Hoje é a escola em Curitiba que recebe visitas e consultas sobre como fazer a integração dos diversos serviços. Uma experiência que tende a ser replicada a medida o trabalho desenvolvido ganha publicidade, se mescla com o propósito da própria instituição e a diferencia dentre as tantas que se propõe a educar para os novos tempos usando aparatos tecnológicos.

Não tenho dúvida de que essa é uma experiência que pode ser replicável em qualquer escola: escola privada, pública. Ela não é uma experiência barata. Nós temos consciência disso. Ela é uma experiência cara, mas a gente acredita que para fazer e proporcionar segurança, apoio para os professores que estão no dia a dia na sala de aula e também para fomentar e dinamizar a aprendizagem dos alunos eu acho que o mídiaeducação é um grande suporte (E6).

no modo como a gente procura interligar as linguagens na perspectiva que seja do conhecimento mais cognitivo, seja nas relações sócio emocionais, o espiritual religioso, o modo como a gente leva esses princípios para a sala de aula tentando integrar, tentando interrelacionar, tentando utilizar os diferentes aparatos para dar forma a uma aprendizagem que forme o sujeito, que faça diferença hoje e amanhã é o grande propósito desse colégio (E9).

A gente também pensa que temos que comunicar algo que seja relevante não só em sala de aula, mas também que a gente possa falar disso fora dos muros do colégio. Então não adianta fazer uma publicidade mentirosa. Tem que colocar um conteúdo na rua que também ajude a educar ou fazer com que as pessoas enxerguem aquele conteúdo, aquela publicidade, aquele outdoor, aquele spot de rádio também como um objeto que faça pensar, que já que no fundo a gente está lidando com educação. A nossa atividade fim, independente do que você faça aqui no colégio, é educação (E2).

A estratégia se provou eficaz no colégio, mas replicar essa experiência pode não ser tão fácil. Primeiro há o ineditismo do projeto. A consequência de ser tão novo é que não se encontram no mercado profissionais já formados aptos a trabalhar comunicação e educação numa mesma esfera de competência. Para suprir essa necessidade a escola procura capacitar os mediaeducadores, custeando a formação. *"Nós indicamos para fazer uma graduação, especialização, uma pós ou uma oficina porque nós visualizamos que aquela capacitação vai agregar para aquele conjunto de competências que nós precisamos"* (E6). Há também que se levar em conta a posição política da instituição que precisa estar aberta a ter em seu seio um departamento híbrido, questionador, formado por profissionais diversos que podem se comprometer com um projeto educacional, mas não estarão submetidos ao formato tradicional de educação. Profissionais que não foram formados para serem professores ou gestores de escolas não estão familiarizados com a hierarquia acadêmica e talvez estranhem a rigidez de alguns processos burocráticos derivados de políticas públicas obrigatórias, como grades curriculares por exemplo. No dizer de um dos educadores a escola é *"engessada"* (E1) e a inclusão das TIC – seja na forma de equipamentos ou de conexões – não vai mudar esse cenário. É preciso renovar a escola, reciclar seus processos, "remixar" seus conteúdos.

Os alunos vivem em outra realidade. Eu acho que o professor, a escola em si, precisa se aproximar mais desse aluno. Eu não saberia dizer desde quando, mas há umas dezenas de anos esse tipo de ensino ainda continua sendo repetido. Não é de agora. É isso que eu tento mostrar quando falo de escola engessada (E1).

Quando uma escola opta por criar um serviço de mediaeducação, com orçamento significativo e autonomia, ela conscientemente assume a missão de se reinventar e deve estar preparada tanto para os debates inerentes a esses processos de inovação como, também, para os investimentos constantes.

A partir do momento em que você tem o aluno ativo, interativo, que aprende numa perspectiva de colaboração e cooperação, a partir do momento em que ele interage com diferentes canais simultâneos, a partir do momento que os estudos da aprendizagem mostram que esse aluno aprende de um modo multifacetado, que ele tem essa facilidade da informação, a educação entra nessa perspectiva, de trazer essas diferentes frentes, utilizando essas diferentes linguagens, fazendo com que o aluno seja também o protagonista. E aí, a tecnologia entra como esse elemento articulador, um elemento aglutinador, que vai fazer com que a gente consiga dar passos – não digo mais rápidos –, mas que demonstrem essas interrelações (E9).

Eu cito a feira de linguagem, a FLIM, [...] que passa a ser ofertada a partir do Mídiaeducação. Nós temos aluguel de tendas, de materiais para montar os palcos, trazer os interlocutores externos, nós fazemos toda a comunicação. Eu só cito a FLIM para você visualizar um elemento que é único. Nós não temos nenhum colégio aqui de Curitiba e em nenhum colégio da rede que faça isso. Porém, nós visualizamos que a FLIM é estratégica para articular os diferentes tipos de trabalhos feitos. Nós temos consciência de que a FLIM é cara e [...] se não houvesse o Mídiaeducação ela não existiria. [...] Porque é esse coletivo de trinta e poucos profissionais que fazem acontecer. Porque os professores do dia a dia não dão conta de puxar isso. (E6)

A FLIM, que acontece anualmente no segundo semestre do ano, dá uma pista do que pode ter sido o diferencial para essa escola ter conseguido implantar o Mídiaeducação indo muito além de cumprir a exigência do PEC América Latina. Ao promover ações significativas, inéditas, de cunho acadêmico, mas não exclusivamente acadêmica e, sim aberta à comunidade, a escola se aproximou da vida que corre fora dos muros da instituição. Na sociedade contemporânea entretenimento e informação se conectam, como na feira de linguagens que é voltada para literatura, mas tem conversa com autores, tempo para pedir autógrafa, feira de livros, ambiente informal, com apresentações de música e dança. A FLIM quebra a rotina e a sisudez do ambiente acadêmico, instala até um aparente caos, mas não perde o sentido por isso e o foco está lá, bem claro: é a aprendizagem.

Outras duas atividades que dependem diretamente das ações articuladas pelo Mídiaeducação promovem um aprendizado subjetivo, diferente do tradicional. A primeira delas é a Poética do Espaço, que atrai o olhar para obras de arte nem sempre convencionais espalhadas pelos pátios e muros da escola. Tem painel, quadro, grafite, pinturas. Outra quebra a rotina da sala de aula com música. A programação do sinal muda toda semana para avisar que a aula vai começar ou terminar.

A Poética do Espaço nossa vai além de você colocar alguns cartazes, alguma obra pelo campus. Ela é isso sim, mas ela passa por um som. Por exemplo, o nosso sinal musical. Ele (a poética do espaço) vai passar por isso, vai passar pelos murais, pela arquitetura, vai passar, por exemplo, por colocar as cores que você nos nossos pilares. Quando você entra nessa portaria até a outra você verá uma escala de cores colocadas estrategicamente. É uma informação que nós estamos passando e é um processo de alfabetização pela cor. Quando você entra no colégio, sem perceber, estará sendo estimulada ou desafiada a diferentes tipos de coisas. Porque nós entendemos que o nosso espaço físico é um ambiente de estimulação e experimentação. Ora, isso se eu não tenho o Mídiaeducação eu não vou desenvolver isso (E6).

A política de conectar e interrelacionar, evidenciada pelos resultados do departamento que reuniu num mesmo lugar todos os profissionais ligados a serviços de mídias da escola, está inspirando outras mudanças estruturais. Assim, em 2015, o Centro de Artes foi todo reunido num mesmo prédio. Antes, as aulas e oficinas de artes, dança e música aconteciam em salas dispersas pelo campus. Para que todas as artes ficassem num mesmo ambiente o setor administrativo foi deslocado. Não foi uma decisão administrativa. Foi uma decisão acadêmica:

[...] lá você vai ter aulas de violino acontecendo; de violão; de dança; de teatro; você vai tendo educação artística acontecendo e também um pequeno palco com auditório. Ora, o menino que está aprendendo a tocar violino ele termina uma atividade e chama os colegas para uma pequena apresentação. Isso visa uma alfabetização, uma formação de público, visa um domínio de palco. O outro a frequentar, aplaudir, respeitar. [...] você chega e resolve que também vai adequar espaços físicos para que de fato isso surta mais efeito e possa proporcionar uma exposição e uma frequência maior, uma estimulação (E6).

O Mídiaeducação interfere na dinâmica escolar e cumpre, assim, a função de educar para os meios. Traz para o cotidiano da escola as informações presentes nas tecnologias e as próprias ferramentas tecnológicas, articulando-as com os conhecimentos acadêmicos e estimulando a troca de informações entre os indivíduos. "Como consequência, disponibiliza aos sujeitos escolares um amplo leque de saberes que, se trabalhados em perspectiva comunicacional, garantem transformações nas relações vivenciadas no cotidiano escolar" (MARCOLLA, 2004, p.16). Assim, segundo um dos educadores, o Mídiaeducação possibilitou a formação de uma inteligência coletiva voltada para a inovação permanente no colégio.

4.5 INFRAESTRUTURA ESCOLAR

O ambiente escolar mudou pouco no último século. Ainda são comuns filas de carteiras em salas retangulares com professor em posição de destaque usando lousa ou quadro, avaliação por exames manuscritos, metodologias expositivas privilegiando a memorização do conteúdo. Seja em escola pública ou privada o modelo persiste, bem como o debate sobre sua modernização. A chegada das TIC incrementou o ambiente com artefatos digitais, carteiras que podem ser mais facilmente reorganizadas, mas ainda não se tem ao certo o efeito que esse investimento provoca na aprendizagem.

A relação entre a evolução das condições materiais do ensino fundamental e os resultados educacionais não é clara, mas vem sendo alvo de estudos ao longo das últimas décadas. O interesse, primeiro, surgiu entre os historiadores que se debruçaram sobre a história da escola, recorrendo aos seus ambientes e mobiliários numa descrição tanto de aspectos arquitetônicos como de comportamento de época. No Brasil, em 2008 um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada⁸⁰ (IPEA) abordou o efeito dos insumos escolares sobre o desempenho educacional. O próprio trabalho publicado pelo Governo Federal tratou de dirimir possíveis dúvidas dizendo que "infraestrutura é tudo aquilo que o dinheiro pode comprar".

Usando os dados do Censo Escolar⁸¹ de 1998 a 2005, Soares e Sátyro (2008) concluíram que "os insumos escolares têm importância, sim, no desempenho educacional". A pesquisa realizada por eles tratou como infraestrutura itens do censo escolar⁸² que perguntam se a escola tem ou não tem determinada benfeitoria. São elas: diretoria, secretaria, sala de professores, biblioteca, laboratório de ciências,

⁸⁰ Fundação pública vinculada ao Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, o IPEA fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais, possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiro, e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

⁸¹ O Censo Escolar contém dados de todas as escolas, de todos os níveis e todas as modalidades de ensino básico no Brasil.

⁸² A listagem completa é: diretoria, secretaria, sala de professores, almoxarifado, videoteca, sala para TV/vídeo, laboratório de informática, laboratório de ciências, outros laboratórios/oficinas, brinquedoteca, auditório, solário, ginásio de esportes, cozinha, cantina, refeitório, lactário, parque infantil, dormitório, berçário, quadra de esportes descoberta, quadra de esportes coberta, piscina, depósito de alimentos, sanitário fora do prédio, sanitário dentro do prédio, sanitário adequado à pré-escola, sanitário adequado a alunos com necessidades especiais/acessibilidade, dependências e vias adequadas a alunos com necessidades especiais, lavanderia, fraldário, sala de recursos para alunos com necessidades educacionais especiais.

laboratório de informática, cozinha, depósito de alimentos, refeitório, pátio, quadra, parque infantil, dormitório, berçário, sanitário fora do prédio, sanitário dentro do prédio, sanitário adequado à pré-escola, sanitário adequado a alunos com necessidades especiais/acessibilidade. e depois da análise dos dados concluiu por sua importância.

A principal conclusão deste artigo é clara: ao contrário do que diz a maior parte da literatura internacional sobre o tema, os insumos escolares são muito relevantes na definição dos resultados educacionais. [...] os resultados mostram que no Brasil a infraestrutura tem um impacto forte no desempenho escolar. Pode-se, assim, inferir que, caso não tivesse havido o investimento observado na última década em infraestrutura nas escolas, os resultados educacionais seriam ainda piores (SÁTYRO; SOARES, 2008, p.14-21).

A conclusão não é consenso no meio acadêmico e, talvez por isso, Soares e Sátyro tenham citado trabalhos internacionais como oposição. Dois estudiosos, em especial, Coleman e Hanushek, criticam a relação infraestrutura-qualidade do ensino. Hanushek (1997) concluiu, semelhantemente a Coleman (1988), que são a origem socioeconômica e o capital social dos alunos os fatores que, de fato, importam para o desempenho escolar e não a infraestrutura da escola. Opiniões refutadas por autores como Lant Pritchett e Deon Filmer que afirmaram, em artigo de 1999, que investimento em equipamentos tem retornos positivos e significativos. Card e Krueger defendem o mesmo em outro trabalho, publicado em 1996. A controvérsia entre os autores suscitou o debate também nas escolas brasileiras. A questão está no centro daquela pesquisa do IPEA e também dessa que recorreu aos educadores para descobrir como o ambiente escolar se modificou nos últimos anos e qual o impacto dessas alterações no sistema de ensino.

Você percebeu mudanças na arquitetura da escola nesses últimos anos? Muitas. Laboratórios por exemplo. No ensino médio houve uma reformulação total dos laboratórios de física, química, biologia. São laboratórios que estão equipados com bancadas especiais, bicos de gás, tomadas em pontos estratégicos. São salas de aula que se transformam rapidamente porque há toda uma ambientação para isso: armários, materiais. Na parte de informática em si tem três grandes laboratórios. Isso não existia. Todos os professores receberam laptops. E isso facilita nas reuniões que temos, por exemplo, para que não se imprima (E8).

O colégio trabalhou por um bom tempo com elementos de ponta, torrezinhas, triângulos. Nós estamos removendo isso. E estamos fazendo um trabalho de unificação de cores, trabalhando uma coisa mais quadrada, um flerte de coisas quadradas com redondos. Estamos trazendo elementos para que o nosso campo visual seja cada vez mais integrado. [...] Eu quero uma arquitetura que quando a pessoa entre aqui ela se sinta num espaço contemporâneo (E6).

Muitas mudanças arquitetônicas foram motivadas pela necessidade de inserção de aparatos tecnológicos. Foram necessárias obras de adequação de sistemas elétricos, cabeamento para sinal de TV e Internet, instalação de antenas para transmissões sem fio. Essa necessidade aproximou departamentos administrativos, de tecnologia e pedagógico. Antes dispersos em suas decisões, eles agora se reúnem para elaborar projetos que envolvem novas construções. Os educadores recontam a história do colégio fazendo crer que as mudanças arquitetônicas têm relação direta com a chegada das TIC na escola.

O colégio tem quase 60 anos e foi crescendo aos poucos, com novas construções sendo incorporadas. Então você vai ver que nos (prédios) mais antigos há canaletas passadas por fora. Os projetos mais novos são diferentes desde a concepção. A área de TI (Tecnologia de Informação) é envolvida no projeto arquitetônico e trabalha junto com o arquiteto. [...] Isso acontece de uns seis anos para cá (E5).

Há 20 anos tínhamos 16 máquinas, todas Pentium, e isso era tudo que eu tinha para trabalhar com os alunos. As turmas tinham 20 alunos, então eu tinha que me adaptar para conseguir dar conta. Dali pra frente a evolução foi enorme: em equipamento e no uso deles. Hoje em dia nossas salas são todas equipadas com projetor. A gente não tem mais que levar até as salas os retroprojetores de antigamente. Era um peso levar o equipamento e ainda tinha que ter lâminas para conseguir trabalhar. Hoje não. Você tem computador na sala e o projetor integrado. Então você pode apresentar na sala o que acontece até em tempo real. Todas as salas tem wi-fi (E4).

Eu acho que a gente não pode tratar a tecnologia de informação e comunicação como se fosse apartado do resto todo. [...] A partir do momento que você sai do retroprojetor para a Internet dentro da sala de aula essa é uma mudança tecnológica é, mas é também uma mudança de contexto. É uma mudança de mundo na verdade. E a escola tem que acompanhar isso. E não só acompanhar. Acho complicado só falar em acompanhar: tem que refletir sobre isso, tem que agir criticamente, pensar em tudo isso que interfere no processo de aprendizagem dos nossos alunos (E3).

Integrar é o desafio que se avizinha e para o qual a escola se prepara, sem medo de derrubar paredes, literalmente. Já começou esse processo há alguns anos, integrando as bibliotecas de meios gráficos e audiovisuais. O próximo passo é tirar as paredes entre essas bibliotecas e as sessões de cinema, leitura, língua portuguesa e informática. O projeto é unir 10 salas, mas a obra está sendo projetada para de ir muito além da mudança na estrutura física. A instituição busca na integração do espaço atingir um outro desafio: o da conexão dos saberes que possibilita a geração de novos conhecimentos dentro da perspectiva da Teoria da Complexidade de Edgar Morin.

Se o seu referencial de leitura e análise é estrutura cadeira e carteira elas ainda permanecem. Se o seu referencial de análise é um referencial que pressupõe esse espaço, mas que o professor, a equipe os projetos, a pesquisa, a leitura ela transita, ela trabalha numa interrelação, ela movimenta os alunos na sala de aula. Os alunos, por sua vez, interagem com os pátios, do pátio vão a biblioteca, da biblioteca passam pelas diferentes estruturas que existem no colégio eu amplio o conceito de sala de aula tradicional. Obviamente que a estrutura engessa [...] e eu acho que a gente tem desafios como colégio, sim, de literalmente quebrar algumas paredes. A condição que a gente tem de elaborar um espaço multi, inter e transdisciplinar exige que nós quebrems as estruturas, mas essas estruturas por sua vez pressupõe um projeto anterior (E9).

Eu acho que a mudança em termos de estrutura física tem que dar conta das necessidades, das demandas dos nossos alunos. Em primeiro lugar a gente pensa numa aprendizagem que é integral, numa formação integral. Então se pensa nas várias e múltiplas dimensões da aprendizagem humana, que não começou com a gente e não vai terminar com a gente. [...] Então eu imagino questões assim como de contato com a natureza, de oferecer espaços que ajudem o aluno e o professor a pensar, a si pensar como parte do mundo em que ele está inserido, ser sujeito desse mundo. Não só a ecologia ambiental, mas entendendo esse ambiente como o lugar onde você convive. Ou seja: a ecologia das relações, a ecologia da natureza, os vários movimentos que a gente está percebendo que precisamos trabalhar (E3).

Mas há quem julgue essas mudanças propostas como tímidas. Algo em estágio embrionário, como um processo que pode ser mais ousado e, se desenvolvido, vir a reformular a escola como um todo. São os "integrados", aqueles que nasceram depois da Internet mas que se adaptaram rapidamente, pedindo passagem para que a nova geração ganhe protagonismo.

Ok, todas as salas hoje tem projetor, tem uma tela que abaixa, mas a gente tá no limite. Não dá mais para continuar do jeito que é. As salas, agora, tem projetor, tem som, tem plotagens, mas parece que isso não tá sendo o suficiente. Existe uma discussão a respeito disso. Está sendo discutido e colocado em prática outros modelos de sala de aula. Será que faz sentido ter 30 alunos olhando para o professor? [...] A gente vai ter de passar por mudanças mais drásticas. Coisas que vão acontecer. E isso é muito claro para todos. Se você fosse comparar os meios de transporte de 200 anos atrás com os de hoje a gente fica espantado, mas se você entrar numa sala de aula de 200 anos atrás não mudou muito. [...] Não importa mais se o educador sabe muito ensinar, não adianta mais ele saber só ensinar, ele terá de ser um cara bom em promover a aprendizagem entre os alunos (E2).

A reflexão do educador curitibano aconteceu antes de outro educador, esse um especialista em inovação pedagógica, tecer suas reflexões sobre a educação do

futuro. Idealizador da Escola da Ponte, em Portugal, José Pacheco⁸³ influenciou professores – principalmente em Portugal e no Brasil – com a proposta educacional implantada no colégio a partir de 1976. Ele esteve em setembro de 2016 em Minas Gerais participando do Seminário Internacional de Educação Experiências em Trânsito, promovido pelo Instituto Inhotim. Durante sua palestra foi categórico: "não se aprende nada numa aula. Não se prova nada numa prova. Por que há aula? Por que são 50 minutos? Por que há turma? Por que há série? Ninguém sabe responder isso, e essa escola que está aí, igual à do século 19, produz ignorância e infelicidade".

Crítico de pedagogias tradicionais, que não levam em conta a individualidade de cada estudante, Pacheco é um entusiasta do uso da tecnologia na educação, que ele considera "um caminho incontornável", mas explica que não se deve dar um equipamento a cada criança. Isso, segundo ele, só aumenta a solidão e em nada contribui para a aprendizagem já que as crianças estariam "a pastar conteúdo na Internet sem saber o que estão a fazer". O ideal, na visão desse educador, é garantir o acesso das crianças aos equipamentos depois que se definiu um objetivo de pesquisa.

As crianças têm acesso a tudo para procurar respostas às perguntas contidas nos roteiros de estudo que construímos com ela para concluir um projeto. Elas pegam o laptop e vão procurar. Nós ensinamos a selecionar, analisar, criticar, comparar, avaliar, sintetizar, comunicar informação – processos de pensamento complexos que o professor mediador deve ensinar. E elas sabem analisar, criticar, comparar e vão produzir conhecimento. Não fazem cópia. E depois vão testar a recolha de dados junto com um professor. E aí acontece a passagem da informação para o conhecimento⁸⁴.

Na escola curitibana o discurso não é tão crítico e o sistema de aulas tradicionais convive com experiências inovadoras para promover a aprendizagem, mas a percepção de que o investimento em equipamento individual não é o caminho também é fato.

⁸³ Educador, pedagogo, especialista em Leitura e Escrita, mestre em Ciência da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Idealizador da Escola da Ponte, em Portugal, instituição que se notabilizou pelo projeto educativo baseado na autonomia dos estudantes. É autor de inúmeros livros e artigos sobre educação e um grande dinamizador da gestão democrática. Em 2007, mudou-se para o Brasil, onde é consultor de várias escolas que adotam o método da Escola da Ponte. (PINHO, Angela. Para educador português, 'não se aprende nada numa aula. **Folha de S.Paulo**, 06 set. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1810551-para-educador-portugues-modelo-escolar-do-sec-19-produz-ignorancia.shtml?cmpid=compfb>>. Acesso em: 07 set. 2016).

⁸⁴ Palestra proferida pelo Sr. José Pacheco apud PINHO, Angela. Para educador português, 'não se aprende nada numa aula. **Folha de S.Paulo**, 06 set. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1810551-para-educador-portugues-modelo-escolar-do-sec-19-produz-ignorancia.shtml?cmpid=compfb>>. Acesso em: 07 set. 2016

Há alguns anos a escola instalou lousas digitais em algumas turmas e não achou o incremento de muita valia. O projeto foi abandonado e as salas ganharam projetores integrados a computadores, o que se provou ser mais eficiente para os objetivos multimídia a que se propunha a lousa. Em seguida, mais uma questão diretamente ligada as TIC mobilizou o debate.

Discutiu-se na escola durante meses até que departamento pedagógico se convenceu de que seria proveitoso liberar o sinal wi-fi para os alunos do terceiro ano do ensino médio, que têm entre 16 e 17 anos, em média. Só a partir dessa decisão colegiada o departamento administrativo foi acionado para fazer as instalações de infraestrutura necessárias. Os alunos do terceiro ano ganharam, assim, senhas de acesso individual vinculada ao número de matrícula o que impede o compartilhamento. Motivo de reclamação dos alunos mais novos, como apontou a pesquisa, e mais uma questão que está em debate na instituição.

Enquanto estudam a liberação do sinal para outras séries, os educadores experimentam a eficácia do laboratório móvel. São laptops de última geração, com tela sensível ao toque, e bateria autônoma para 12 horas que ficam num carrinho e são levados às salas de aula sempre que solicitados por um professor. É uma experiência recente, do final do primeiro semestre de 2016, e tem sido usada para incrementar aulas com pesquisa direcionada. O professor, nesse tipo de aula, atua como motivador e mentor dos alunos propondo o tema da pesquisa para grupos de estudantes que devem procurar na Internet as informações que darão suporte ao projeto. O objetivo é o aprendizado por problematização, seguindo os passos do método científico. Segundo um dos educadores, os alunos *"vão traçar objetivos, levantar hipóteses, fazer uma problematização a respeito do tema e um resultado ao final que confirma ou não aquelas hipóteses"* (E8).

Além do domínio da tecnologia essas aulas invertidas⁸⁵ exigem um olhar atento do professor, que além de planejar a dinâmica, garantindo engajamento de

⁸⁵ O *flipped classroom*, ou sala de aula invertida, é o nome que se dá ao método que inverte a lógica de organização da sala de aula. Nela, o aluno estuda os conteúdos básicos antes da aula, com vídeos, textos, arquivos de áudio, games e outros recursos. Em sala, o professor aprofunda o aprendizado com exercícios, estudos de caso e esclarece dúvidas, estimulando o intercâmbio entre a turma. Na pós-aula, o estudante pode fixar o que aprendeu e integrá-lo com conhecimentos prévios, por meio de trabalhos em grupo, resumos e atividades no ambiente virtual de aprendizagem. O processo é permeado por avaliações para verificar se o aluno leu os materiais indicados, se é capaz de aplicar conceitos e se desenvolveu as competências esperadas. O método é adotado em escolas da Finlândia e vem sendo testado em países de alto desempenho em educação, como Singapura, Holanda e Canadá.

todos os estudantes, precisa também estar disposto a lidar com imprevistos que podem ser desde falhas nos equipamentos e/ou dificuldade de manuseio até a recusa em participar. A vantagem está no fato de esses alunos estarem acostumados a trabalhar em rede compartilhando ideias. Esses jovens já fazem isso todos os dias na mídia social. São, também, ávidos por desafios. Aprenderam a fazer simulações e a buscar alternativas em games de realidade virtual. Por isso aulas interativas têm a sua preferência.

Seymour Papert, na linha de Piaget, já defendia na década de 1960 uma didática em que o aluno usasse a tecnologia para construir o conhecimento. Paulo Freire também sugeria que o professor transformasse a classe num ambiente interativo, usando recursos como vídeos e televisão. "Não temos que acabar com a escola", disse num diálogo com Papert⁸⁶ em novembro de 1995, mas sim "mudá-la completamente até que nasça dela um novo ser tão atual quanto à tecnologia".

4.6 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)

Quando em 2014 os colégios jesuítas adotaram o Moodle⁸⁷ como ambiente virtual de aprendizagem (AVA) a rotina de educadores, alunos e gestores mudou. No site de um dos colégios vinculados à ordem a novidade foi apresentada como sendo "uma ferramenta utilizada pelas escolas da Rede Jesuíta de Educação que potencializa a pertença à rede e favorece a integração, a colaboração mútua e o apoio entre as obras pertencentes à Companhia de Jesus, criando novas oportunidades na vasta cultura de relações conceituais". O destaque, mais para o sentido de integração e não tanto para a aprendizagem, se justifica pelo contexto histórico da época. A decisão de usar o Moodle foi da mantenedora das instituições, que seguia, então, as propostas do Projeto Educativo Comum amplamente divulgado. No PEC América Latina está em destaque a necessidade das instituições inicianas "agir em rede". E isso, de fato o Moodle permite, uma vez que cria um ambiente virtual de tamanho

⁸⁶ A conversa foi gravada pela TVPUC, da Pontifícia Universidade de São Paulo, e está online no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=BejbAwwEBGs>.

⁸⁷ MOODLE é o acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. Em língua inglesa o verbo *to moodle* descreve o processo de navegar despreziosamente por algo, enquanto fazem-se outras coisas ao mesmo tempo. Utilizado principalmente num contexto de ensino a distância, o programa permite a criação de cursos *on-line*, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, estando disponível em 75 línguas diferentes.

ilimitado, mas fechado por senha. Ou seja o software é livre, não tem custo, mas é preciso estar registrado numa comunidade para ter acesso ao conteúdo que, assim, é fechado.

O conceito foi criado pelo cientista Martin Dougiamas visando à aprendizagem colaborativa. Em 2001 a plataforma começou a ser usada. Dougiamas veio ao Brasil em 2016 e falou sobre sua motivação num seminário, dias 28 e 29 de abril, na Universidade Mackenzie, em São Paulo:

Eu comecei a escrever o projeto inteiro do Moodle porque eu não gostava de nenhuma ferramenta existente na Internet para a educação em 1999, e eu podia propor uma melhor maneira através do meu projeto. O Moodle não só trata a aprendizagem como uma atividade social, mas focaliza a atenção na aprendizagem que acontece enquanto construímos ativamente artefatos (como textos, por exemplo), para que outros os vejam ou utilizem.⁸⁸

Essa história ele também conta em livros e em dezenas de artigos publicados em congressos científicos e conferências em universidades pelo mundo. Todos estão disponíveis no site do autor⁸⁹ para download gratuito, bem como o programa da plataforma que é a preferida por instituições de ensino pela possibilidade de customização. Em setembro de 2016, o Moodle tinha com 70.593 sites registrados em 233 países com quase 92 milhões de usuários. Ainda, segundo os dados do Moodle.net⁹⁰, o Brasil é o terceiro país que mais usa a plataforma com 4.350 sites registrados. Um desses sites é o da Rede Jesuíta de Educação. É importante ressaltar que, na prática, o que o Moodle chama de site é na verdade um portal que agrega vários sites interligados, ou seja, a Rede Jesuíta, pelo Moodle, se interliga usando o ambiente virtual, mantendo a individualidade dos seus diversos órgãos que podem interagir por ali, mas têm também espaço próprio gerenciado de acordo com suas próprias necessidades e usos. Assim, o AVA, tanto serve para finalidades acadêmicas explícitas como aulas, cursos e repositório de material, como também para incentivar a troca de informação entre os pares que podem estar dispersos dentro de mesmo colégio ou em outras regiões. A saída do Tecer, que era a

⁸⁸ CoachEAD. Entrevista com Martin Dougiamas, o criador do Moodle. Disponível em: <<http://www.coachead.com.br/entrevista-com-martin-dougiamas-o-criador-do-moodle/>>. Acesso em: 26 set. 2016.

⁸⁹ SOME reflections about where moodle is at. **Dougiamas**, 22 maio 2015. Disponível em: <<https://dougiamas.com/>>. Acesso em: 12 set. 2016.

⁹⁰ MOODLE NET. **Moodle Statistics**. Disponível em: <<https://moodle.net/stats/>>. Acesso em: 12 set. 2016.

"biblioteca virtual" fora da escola, até então, para o Moodle foi percebida de diferentes formas pelos educadores. Essas percepções contam um pouco da história da implantação do sistema:

Nós partimos de um material, um suporte, elaborado no próprio colégio que era Tecer. O Tecer foi substituído pelo Moodle. O Moodle não é um mero repositório. O Tecer era repositório de informações, materiais. Hoje, pelo Moodle, a gente já ultrapassou a fase do repositório (E9).

O Moodle chegou para a gente como uma ferramenta. Tudo que entra pra gente como ferramenta tem que vir para ajudar, não ser mais uma coisa que a gente tem que fazer por obrigação para mostrar para a diretoria que a gente está usando. Se for isso perdeu o sentido. Então tem que me ajudar. Não pode ser mais uma coisa que eu tenho que fazer (E7).

Foi um ganho muito grande do Tecer para o Moodle. Porque o Moodle permite essa extração de relatórios e essas evidências ajudam os gestores e as equipes pedagógicas a tomar decisões. [...] Se ganhou muita inteligência por trás (E2).

Os alunos do maternal ao quinto ano usam mais como usavam o Tecer, usam o Moodle como repositório. Já os alunos do sexto e sétimo ano estão começando a descobrir os fóruns, os questionários, as tarefas. Ainda não está assim aquela utilização em massa, mas uma minoria de professores já está usando e isso é bom. É assim que começa (E4).

Ao mesmo tempo em que você tem um aliado, que facilita a vida da gente de diversas maneiras, que é ecologicamente correto porque você não tem de ficar imprimindo coisas, que te abre janelas para o mundo inteiro pode também tirar você da essência do seu trabalho que no meu caso é o contato com as crianças, com os professores e com as famílias. [...] Acho que a gente não pode perder isso de vista (E3).

Para ser usado no colégio em Curitiba o Moodle foi formatado e todos os professores passaram por cursos de capacitação no laboratório de informática. Os gestores também foram convidados a participar de workshops específicos e no departamento de Mídiaeducação o Moodle ganha atenção especial dos educadores digitais. É deles o compromisso de facilitar o uso para todos os públicos. Segundo um dos educadores, *"o trabalho vai desde ajudar a colocar as notas no sistema, fazer cálculo do sistema para ver se está dando tudo certo, ajudar os pais que tem dificuldade em acessar o Moodle até ajudar os alunos que também tem alguma dificuldade de acesso"* (E1).

São dois profissionais que, por enquanto, estão dando conta do serviço, mas a escola avalia que se a interatividade e o uso aumentar – como é o objetivo do

projeto – o setor precisará de reforço. Isso é consenso entre professores e gestores de área.

Teremos que aumentar ou o que a gente também faz em algumas estratégias e que sempre dá certo é fazer um treinamento para pessoas chave. Em cada série, cada matéria tem um professor que se destaca e acaba sendo o articulador para mostrar para os outros colegas de trabalho que dá para fazer diferente. Então você faz deles os multiplicadores das informações (E2).

É muito cômodo para nós que o (nome do educador digital) faça. No entanto ele tem uma carga de trabalho imensa (E8).

Pra mim que trabalho com isso é fácil: eu sento e faço porque sei como usar, mas para quem não está acostumado, não conhece, é uma ferramenta nova para ele e outra que ele não é muito da tecnologia. A gente tem muito professor que não é da tecnologia ainda. [...] Com o moodle tem trabalho de sobra (E4).

Nós temos uma interatividade muito grande no Moodle. Temos aqui 240 professores. E tem gente que faz um uso simples, usando só como repositor, para por um planejamento, um desenho ou um material x e tem aqueles que já avançaram no sentido de proporcionar outras formas (E9).

Dois anos depois de implantado o sistema ainda geral dúvidas e os cursos de usabilidade continuam sendo uma alternativa para incentivar o compartilhamento de informações. São cursos de curta duração, em média de duas horas, fora do horário convencional de trabalho. Todos são realizados no laboratório de informática, por um profissional do Mídiaeducação, e começam com instruções básicas de como iniciar um fórum, como fazer download de imagem, como realizar enquetes e mensurar resultados. A partir desse treinamento eles são chamados a experimentar a plataforma com seus pares e alunos. Para quem já se sente a vontade com as atividades mais simples a equipe de treinamento montou um segundo curso, chamado na escola de *Moodle Plus*, com ênfase em atividades mais complexas como realização de provas e análises estatísticas. Os primeiros cursos desse módulo começaram a ser ministrado no primeiro semestre de 2016 para professores que agem como multiplicadores de informações. Um grupo pequeno de não mais que vinte professores e gestores dispostos a incentivar os colegas. Mas até entre os alunos há "certa resistência" em experimentar o novo. Para eles a receita é a mesma: tutoria especializada.

Tem muito aluno que no meio do ano ainda não tem senha. Chega aqui dizendo que está com dificuldade para acessar o Moodle e você vai olhar ele nunca fez um acesso, nem se cadastrou. O professor, por sua vez, tem uma demanda enorme de trabalho e o Moodle aparece num primeiro momento como mais uma coisa para ele dar conta. Então a gente tenta fazer com que eles vejam o Moodle como um aliado. A gente participa de reuniões com eles para dar minicursos de como usar o Moodle. Sugere alguns usos (E1).

Eu acho que precisa sentar e ter um curso sobre isso, com apostila. Como o professor não se apropria dessa tecnologia. [...] E para os alunos também. A gente acaba confiando demais que as crianças tenham uma educação digital já natural, já vem com chip instalado de nascença. Não é assim (E8).

Quem usa o Moodle para além de repositório tem trabalho extra na hora de preparar o material, mas à medida que acompanha o interesse dos alunos crescer e a rapidez na correção dos resultados aprova a plataforma. Os que se arriscaram – seja na gestão, seja no educacional – estão compartilhando a experiência com os colegas e, assim, estimulando novas experiências:

Eleições para representante, por exemplo, foi feita no ensino fundamental pelo Moodle e o resultado já saiu na hora. [...] outra estratégia foi usada em reunião de pais que era uma enquete. Antes se imprimia. Seriam 600 formulários para todo o ensino médio. Agora você faz a consulta na hora, todo mundo responde por celular (E8).

Eu fiz o teste com o terceiro. [...] Explico para eles o que é velocidade, no que consiste a velocidade e qual protocolo que a gente vai utilizar. A gente desce, faz o teste de velocidade e ele (o aluno) volta para o Moodle onde vai ter uma tabela com as pesquisas científicas. Isso foi criando uma planilha geral, meio que uma avaliação física deles em vários pontos e ele vai poder estar se comparando com outros jovens da idade deles. E assim eu crio com eles um protocolo, o protocolo (nome do colégio). E tudo isso cria sentido para eles (E7).

Os pais tem um acesso grande porque a gente sempre alimenta o Moodle com dados para que as famílias possam acompanhar o que acontece com as crianças na escola (E3).

O Moodle também agilizou as inscrições para as olimpíadas internas da escola, trabalho que demorava mais de um mês em anos anteriores, nesse foi feito em pouco mais de uma semana. O sistema também serve para enviar avisos da escola para os pais, comunicar reunião aos professores e fazer enquetes sobre assuntos diversos.

Quando a estratégia se mostra bem-sucedida os educadores ousam mais e descobrem novas formas de uso da plataforma. Já há quem faça, inclusive, provas usando o recurso do Moodle de embaralhar as questões e corrigi-las automaticamente. A prova valeu nota para os alunos e serviu para o professor descobrir onde pode melhorar.

Imagina: eu consegui com um banco de questões formular 40 provas diferentes, porque ela (a plataforma) vai mesclando, embaralhando as questões e as respostas. Depois corrige tudo sozinha e me dá resultado já na hora. [...] Então para jovens, que são muito mais vidrados em ferramentas eletrônicas, foi muito legal. Foi legal para ver, também, as dificuldades que eles tiveram. [...] O que não foi bom na prova? Eles responderam: ah, a questão de verdadeiro ou falso a gente não tinha onde anotar e por isso tinha que ficar lembrando pra responder. Isso serviu pra eu melhorar para as próximas (E7).

A planilha que gerou o protocolo de performance dos alunos também valeu nota. Ela foi enviada para o professor, individualmente e obrigatoriamente, pelo Moodle. Segundo o educador a plataforma é vista como ferramenta a ser levada a sério por todos. *"55% da nota do aluno aqui no colégio é em função da prova. E vindo por esse lado eu diria que 30% da avaliação que eu faço com eles hoje é pelo Moodle"* (E7). A inovação, segundo ele, foi bem aceita pelos alunos e tem sido discutida por outros educadores que avaliam usar o Moodle para atividades semelhantes:

Acho que eles não têm muito ideia de como eu uso o Moodle. Quando falam que o número de acessos foi grande em tal período as pessoas perguntam e eu conto que fiz a prova. Aí eles perguntam: é difícil? Como você fez a prova? Mas não tem nada difícil. A gente tem que se meter (E7).

Mas nem cursos, nem apostila fazem o professor ter mais tempo e aprender algo novo, como trabalhar no Moodle, requer esse tempo a mais. Vai além da formação instrucional que o colégio disponibiliza. É preciso navegar sozinho e aprender o caminho. Uma necessidade, aliás, que vários educadores citaram, bem como a dificuldade em arranjar tempo extra.

Eu gostaria de ter mais tempo para poder explorar. Eu sei que tem muito mais coisas que dá pra ser feita dentro do Moodle. [...] No curso você tem uma ideia do que é. Mas você só vai aprender se começar a mexer (E7).

Pra eu conseguir usar o Moodle efetivamente eu preciso me concentrar e ter um tempo para isso. [...] É preciso tempo. Nós tivemos pouco tempo de treinamento. Esse professor que nasceu numa outra geração e não tem

tanta intimidade com a tecnologia não vai se interessar e pode até se interessar mais tem muita dificuldade em se apropriar da linguagem. [...] A questão da educação digital ainda é secundarizada. Ela entra pouco no nosso dia-a-dia porque não damos o tempo necessário para que se trabalhe sobre isso (E8).

O que falta para o professor é o tempo para ele montar as atividades no Moodle. Não sei se você conhece o Moodle, mas ele leva um tempo para você poder sentar e definir o que vai fazer. [...] Isso intimida. E eles (os professores) acabam não indo a fundo porque tem receio do tempo que vai levar para desenvolver uma atividade no Moodle. Ele sabe que vai demorar e esse tempo ele pode usar melhor para outra atividade se ele fizer no papel por exemplo (E4).

Eu uso umas três vezes por semana. Dá uma seis horas por semana. Eu sei que o Moodle oferece uma infinidade de coisas que me ajudariam, mas a bem da verdade eu uso pouco porque não tenho tempo. E não é só tempo. Acho que falta intimidade mesmo com as plataformas virtuais. A gente acaba usando muito a Internet, mas sabe parece que não é concreto. Eu tenho muita dificuldade com isso, apesar de fazer tudo no computador. É que eu prefiro material concreto, tipo livro de papel mesmo (E3).

Para os educadores o colégio acerta ao propor cursos e dispor de profissional para auxiliar os professores, mas a maioria quer ter mais cursos antes de se aventurar a usar o Moodle para além das funções de repositório. Ganhar tempo e melhorar a análise de dados são os objetivos citados pelos educadores.

Eu acho que preciso aprender mais. [...] Gostaria de saber fazer as tabelas, estatísticas. [...] Serviria muito para entender o movimento das famílias, das crianças em termos de aprendizagem, de uma série de dados. A plataforma oferece isso, eu é que ainda não sei usar. Todo dia eu me penitencio disso. Sempre penso poderia estar usando mais, poderia estar aproveitando melhor isso ou mesmo ter mais curiosidade (E3).

Eu acho que precisa sentar e ter um curso sobre isso, com apostila. Como o professor não se apropria dessa tecnologia. Para ele é complicado ler no computador, precisa ter um suporte. Isso é importante para o Moodle deixar de ser meramente um repositório (E8).

Eu já não imprimo nada. Tudo que eu dou em aula eu termino e posto lá, mas claro que também não vou usar como um banco de aulas. O Moodle nunca vai substituir a aula que você dá. Ele te ajuda a organizar e manter um bom banco de dados. Eu substituí a folha pelo Moodle. A prova pelo Moodle. Eu acredito que me dá mais tempo, mas nesse primeiro momento mais tempo para eu fazer mais coisa dentro da própria plataforma. Aprendendo mais (E7).

Tem uma série de barreiras. Porque enquanto você já tem um método testado e pronto, aqui (com o Moodle), precisa voltar aprender. Por outro lado isso pode facilitar muito o trabalho mais lá na frente. Esse é o dilema do professor hoje (E1).

Se o PEC América Latina, preconizando o "agir em rede", ensejou a implantação do Moodle como plataforma oficial de integração da Rede Jesuíta de Educação, a decisão da ordem de constituir a Província do Brasil, em novembro de 2014, reforça a importância das instituições alojadas aqui e referenda suas escolhas. A Rede Jesuíta de Educação Brasil (RJE BRA), instituída na mesma época com "a missão de promover um trabalho integrado entre as unidades que a compõem", lançou no segundo semestre de 2016 seu Projeto Educativo Comum, o primeiro do país, mas já trazendo a preocupação com a interface entre comunicação e educação mediadas pela tecnologia:

As tecnologias digitais vêm alterando a vida nas sociedades contemporâneas. Novas e surpreendentes tecnologias da informação e da comunicação têm estreitado as distâncias e possibilitado a cocriação, apropriação e disseminação de conhecimentos. Junto com as demais organizações, a educação está imersa num entorno tecnocomunicativo. Há uma conexão em tempo real entre os seres humanos e coletivos, independentemente de onde estejam, na qual virtual e real misturam-se e afetam, principalmente, os nativos da cultura digital (PEC, 2016, p.6).

O documento lança as bases do que é relevante para as escolas jesuítas até 2020. E não deixa dúvidas de que o ambiente deve mudar, bem como as práticas pedagógicas, que devem "incorporar as mídias sociais nos processos educativos para a promoção uma revolução metodológica nos processos de ensino-aprendizagem". Diz o documento:

Nesse sentido, há uma necessidade premente de reformulação do ambiente escolar e de repensar muitas das atuais práticas pedagógicas, de modo a rever espaços, recursos e metodologias, para que utilizem as tecnologias digitais para inovação (PEC, 2016, p.6).

O AVA se adequa a essa proposta de inovação que exige das instituições educativas ligadas à ordem católica o redimensionamento de espaços e tempos escolares "para gerar mais espaço de mobilidade e criatividade no processo educativo", além de atualização de recursos didáticos e tecnológicos, "para responder de maneira mais eficaz aos desafios dos tempos atuais". Mais do que investir em equipamentos a escola define como recurso tecnológico a integração possibilitada pela mediação tecnológica, usufruindo da criatividade colaborativa que deu origem ao Moodle e é tão representativa dessa nossa época. A produção, assim, colaborativa dá espaço para

a criatividade. E o trabalho criativo em grupo é um poderoso meio de aprendizagem. Ao se estabelecer no ambiente virtual a escola se engaja no processo contemporâneo de cocriação, incentivando e até exigindo o envolvimento dos seus vários públicos, seja por meio de remix, de apropriação e adaptação de textos existentes, a criação de textos completamente novos ou, ainda, simplesmente, explorando o potencial para comunicação em rede.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a Internet chegou às escolas, junto com computadores em rede, a World Wide Web, o e-mail e as ferramentas de busca, uma nova expressão foi cunhada: TICs para educação, com as iniciais de Tecnologias de Informação e Comunicação, referente à pluralidade de tecnologias (equipamentos e funções) que permitem criar, capturar, interpretar, armazenar, receber e transmitir informações (ANDERSON, 2010). Entretanto, as discussões sobre essas tecnologias como parte do processo de aprofundamento nas mudanças da sociedade e seus impactos educacionais ainda não tem recebido a devida atenção (UNESCO, 2010).

Ao analisar o impacto das TIC numa escola confessional de grande porte em Curitiba ficou evidente que a tecnologia que conecta pessoas pela Internet é parte da cultura contemporânea e precisa estar na escola, de forma desburocratizada. Interagir com as informações e com as pessoas para aprender é fundamental. Os dados encontrados livremente na Internet transformam-se em informações pela ótica, o interesse e a necessidade, com que o usuário o acessa e o considera. Para a transformação das informações em conhecimentos é preciso um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações que são mais facilmente conduzidos, quando partilhado com outras pessoas (KENSKI, 2007).

Mas, após a revisão bibliográfica sobre o tema, também fica claro que essa cultural digital se choca com a tradição escolar. A pesquisa demonstra que há a uma certa "má vontade" com a inclusão de novos aparatos e programas envolvendo novas tecnologias. E isso tanto das instituições, que enfrentam problemas com investimento em propagação de sinal, em equipamentos móveis, em reformas arquitetônicas para passar cabos e reorganizar espaços escolares, como dos docentes que se sentem intimidados pelos aparatos e pela facilidade com que seus alunos o manuseiam. O professor elege como dificuldade principal a falta de tempo. Por falta de tempo ele não busca desenvolver novas práticas educativas em AVA, por falta de tempo ele não se dedica a entender essas novas tecnologias onde circulam informações e por falta de tempo não faz um planejamento a fim de incluir esse saber.

Mas a verdade é que falta mais que tempo. Falta conhecimento sobre o funcionamento dos aparatos tecnológicos que permitem acesso a Internet e seus usos possíveis. Falta também curso específico para o educador trabalhar com mídias e

tecnologia educacional. Ele simplesmente não existe no Paraná, nem como disciplina na graduação dos principais cursos que formam docentes nas Universidades e sequer como pós-graduação. O que existem são alguns cursos ofertados pelo Governo Federal, especialização *Latu Senso* com 360 horas do Proinfo, na modalidade à distância. Um curso genérico que pouco entra na parte da prática pedagógica. Ora, se o professor não tem intimidade com a tecnologia não se sentirá motivado a se matricular num curso assim. Talvez por isso, nesse ano de 2016, tenhamos visto algumas universidades federais – como a de Juiz de Fora (MG) e Goiás – abrirem cursos de especialização em mídias para a educação voltada a professores do ensino básico.

Na escola pesquisada os professores recebem treinamentos presenciais e têm o apoio técnico de profissionais especializados, mas isso não resolve a questão da inclusão das TIC na prática diária da sala de aula. Aliás, o alerta de que não há cursos específicos de formação partiu dos professores e gestores dessa escola, que na busca de práticas que dialogam com o tempo presente decidiram reinventar o organograma e criaram o serviço de Mídiaedução, um departamento que engloba todas as mídias para dar suporte ao setor pedagógico e que hoje já se integra a ele a ponto de sugerir inovações. É muito diferente do que existe na maioria das escolas, o que chama ainda mais atenção já que essa escola é jesuíta e carrega em si toda a tradição da congregação que está há mais tempo no Brasil. Mas para o estudante é um avanço sutil. Fora da escola, inclusive essa, ele é muito mais "conectado".

Para o aluno, a escola é o local onde não se usa a Internet. Ela vai com ele para a escola, mas fica guardada nas mochilas e bolsos, em celulares sem som, para só ganharem voz nos intervalos. As pesquisas mais recentes sobre formação docente demonstram que proibir o celular em sala e restringir o acesso a Internet é um comportamento comum em todos os níveis escolares, em instituições públicas e privadas. E se os futuros docentes não aprendem a ensinar usufruindo das conexões em rede, dificilmente vão estar aptos a incorporar as TIC nas práticas pedagógicas quando forem eles os mentores da turma.

É preciso promover a aproximação entre as pesquisas envolvendo celulares e as práticas educacionais efetivas, de modo a ir além das situações apenas experimentais. Para Veen e Vrakking (2009), esses jovens nascidos depois dos anos 1980 são "Homo Zappiens", pessoas que nasceram em plena cultura cibernética global, sustentada pela multimídia, que "zapeiam" entre as diversas informações que consideram interessantes ou necessárias, da mesma forma como mudam de canal no aparelho de televisão.

Entende-se, então, que é importante que essas tecnologias móveis sejam consideradas também em termos educacionais. E talvez essa questão, levantada também pelos estudantes nos comentários da pesquisa, deva ser motivo de estudo relevante nos próximos anos. O pleito dos estudantes é para usarem as redes sociais na escola, mas a instituição tem restrições éticas e de investimento para trabalhar.

Uma opção para incentivar o uso do celular é dotar o professor de mais informações sobre essa necessidade que vem dos próprios estudantes. A sugestão é ter um grupo para teste, com alguns professores que se disponham a experimentar e depois compartilhar a experiência com os demais. No início do ano letivo, os alunos poderiam responder a um questionário com perguntas relacionadas ao celular, ao uso de recursos, à habilidade de uso do teclado e ao uso de dispositivos móveis na educação. Os dados depois de analisados ajudariam a orientar as ações das disciplinas. No fim do ano um novo questionário com os estudantes pode mensurar a aceitação da metodologia e recolher sugestões para incrementá-la. O resultado deve ser compartilhado e estimular o debate com possibilidade de estender o uso pedagógico do equipamento.

Mobile learning (m-learning) é o campo de pesquisa que busca analisar como esses dispositivos móveis podem colaborar para a aprendizagem. Do ponto de vista pedagógico, m-learning pode abrir uma nova dimensão de apoio aos processos formais e informais de ensino (TESORIERO et al., 2009). A popularização dos celulares e a evolução de tecnologias relacionadas aos mesmos têm destacado estes dispositivos em ações relacionadas a m-learning (BAYA'A; DAHER, 2009; MENKHOFF; BENGTSSON, 2010; SCHMIEDL et al., 2010).

A forma como o sistema educacional incorpora as TIC afeta diretamente a diminuição da exclusão digital existente no país (UNESCO, 2009). Para a inclusão dessas tecnologias na educação, de forma positiva, é necessária a união de multifatores, dentre os quais, pode-se destacar como mais importantes: o domínio do professor sobre as tecnologias existentes e sua utilização na prática. Por isso é importante que o professor possa refletir e repensar sua prática pedagógica com o objetivo de adequá-la e/ou melhorá-la, construindo novas formas de ações que permitam, não só lidar com a realidade contemporânea, mas também reconstruí-la visando objetivamente à cidadania que também se exerce digitalmente.

O hibridismo de algumas funções na escola, revelada pelas entrevistas com gestores, é outro ponto a se destacar. Eles sustentam a tese de que está surgindo

uma nova profissão: a do educador. Um profissional que alia saber pedagógico com uso de mídias. No Brasil só há um curso de graduação que prevê esse profissional, na Universidade de São Paulo, por isso quem trabalha nessa área recebe por outras denominações como analista pedagógico, por exemplo. Não é coincidência que na escola pesquisada, então, vários gestores da instituição tenham graduação em Comunicação Social e complementem essa formação com mestrados e especializações em áreas que envolvem educação.

Considerando as premissas desse trabalho, que buscou analisar os impactos das TIC numa escola confessional, pode-se afirmar que foram cumpridos todos os objetivos traçados inicialmente.

Sabe-se que pelo PEC as instituições inicianas foram instadas a usar as TIC para agir em rede e adotaram em comum acordo o Moodle como AVA, integrando-se assim numa comunidade própria e dando origem a um fórum de troca de informações permanente.

A instituição promoveu reformas diversas para a inserção das TIC. Quebrou paredes, mudou a administração de lugar, investiu em antenas para transmissão de sinal e aproximou os departamentos de Tecnologia de Informação (TI) e Arquitetura para que antes da execução de qualquer obra haja previsão de novos equipamentos, com cabos e as tomadas necessárias.

Gestores e alunos divergem quanto à utilização do modelo adotado dentro da escola. Para os alunos a escola peca ao não liberar o sinal de wi-fi, para os gestores essa é uma questão que está em discussão em dois níveis: ética e de investimento. Os dois públicos concordam que usam mais a Internet fora da escola. A pesquisa para fins escolares divide atenção dos estudantes com jogos e dos professores com sites de informação.

No colégio os professores e gestores usam os aparatos tecnológicos para funções administrativas. Os alunos, em grande maioria, não têm acesso aos equipamentos e quando o fazem usam seus próprios celulares para interagir com colegas na mídia social ou usam os equipamentos do laboratório móvel. Nesse último caso os laptops sem fio são acessados por senha individual e a pesquisa é dirigida pelo professor que solicitou o uso do equipamento. Recém-adquirido ele ainda é pouco requisitado e apesar da dúvida sobre a permanência da conexão wi-fi nas salas de aula de alvenaria, ele foi bem avaliado, espontaneamente, por alunos e professores.

Para os professores o Moodle, mesmo completando dois anos de instalado em 2016, ainda é uma novidade. A maioria usa o AVA para questões mais burocráticas: como listar o planejamento da disciplina, postar links, material extra. São poucos os que se aventuram a fazer no AVA atividades que valem notas. Os alunos percebem isso e recorrem ao Moodle mais por curiosidade, esporadicamente – para ver o material extra, o link que o professor deixou – do que como atividade rotineira. Os que mais efetivamente usam o Moodle são os gestores envolvidos com o Mídiaeducação, que estabelecem por ali a comunicação com os pais e colegas. Pelo Moodle o Mídiaeducação dispara a correspondência para os pais e estudantes.

A opção por um estudo de caso, com pesquisas quantitativas e semiestruturadas, se mostrou eficaz tanto para atingir os objetivos previamente traçados como também para sugerir novas linhas de pesquisa. O hibridismo de algumas funções nessa escola, que sugerem uma nova profissão e a necessidade de cursos de especialização para docentes, surgiu na conversa com os gestores. Assim como a reivindicação de wi-fi para todos apareceu na análise das respostas do questionário respondido pelos estudantes. A metodologia também ajudou a entender as singularidades dessa escola e verificar que o modelo de Mídiaeducação adotado por eles, pode sim, ser replicado com sucesso em outras instituições de ensino. "Não é barato", como alertou um dos gestores, mas é eficaz tanto do ponto de vista pedagógico, quando do ponto de vista administrativo.

O Mídiaeducação, ao juntar todas as mídias de uma escola, a serviço do corpo docente evidencia a capacidade das novas tecnologias de conectar pessoas e saberes. É desse jeito que se ampliam as oportunidades de aprendizagem. Não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e promover a aprendizagem significativa e cidadã, mas sim as conexões que vão surgindo com seu uso: a mediação entre professores, alunos e a informação. Os ambientes digitais oferecem novos espaços e tempos de interação. Oportunidades de aprender, inovar, conhecer e interagir. É tempo de aprender colaborativamente. Esse é o nosso tempo.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **La adolescencia normal**: un enfoque psicoanalítico. México: Paidós, 1988.
- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.5, n.6, p.73-90, maio/dez. 1997.
- AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p.163-178.
- AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra, Portugal: Coimbra University Press, 2013.
- ANDRADE, J. B. F. de. **Mediação na tutoria online**: o entrelace que confere significado à aprendizagem. 2007. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado em Tecnologia da Comunicação e da Informação em EAD – Universidade Federal do Ceará e Universidade Norte do Paraná, Salvador, 2007.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARKIN, H.; COLTON, R. **Tables for Statisticians**. 2.ed. rev. e ampl. Brasília: Editora Sebrae, 1995. (Extraído da Série Marketing de Bernardo de Felipe Júnior).
- ASSUMPÇÃO JR., F. B.; KUCZYNSKI, E. **Qualidade de vida na infância e na adolescência**: orientações para pediatras e profissionais da saúde mental. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BACCEGA, M. A. **Televisão e escola**: uma mediação possível? São Paulo: Editora Senac, 2003.
- BASTOS, M. I. **O desenvolvimento de competências em "TIC para a educação" na formação de docentes na América Latina**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012844.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.
- BATISTA, S. C. F.; BEHAR, P. A.; PASSERINO, L. M.; MAMARI, A. B. Celular como ferramenta de apoio pedagógico ao cálculo. **RENOTE**, v.9, n.1, p.1-10, 2011.
- BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011a.
- _____. **Modernidade líquida**. São Paulo: Jorge Zahar, 2001b.
- _____. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAYA'A, N.; DAHER, W. Students' perceptions of Mathematics learning using mobile phones. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON MOBILE AND COMPUTER AIDED LEARNING. 4., 2009, Amman, Jordan. **Proceedings**. Disponível em: <[http://staff.najah.edu/sites/default/files/Students%20Perceptions%20of%20Mathemati cs%20Learning%20Using%20Mobile%20Phones.pdf](http://staff.najah.edu/sites/default/files/Students%20Perceptions%20of%20Mathemati%20Learning%20Using%20Mobile%20Phones.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna. **Educação & Sociedade**, v.19, n.65, p.143-162, 1998.

_____. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.109, p.1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

BOLTER, J. D.; GRUSIN, R. A. **Remediation: Understanding new media**. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica Pós-Graduandos Sociologia Política UFSC**, v.2, n.1, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BOOTH, W.; COLOMB, G. C.; WILLIAMS, J. M. **A arte da pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **A produção da crença: contribuição para a teoria dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAGANÇA, I. F. Histórias e memórias de professores. **RevistAleph**, n.12, 2009.

BRANT, J. O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição. In.: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sergio Amadeu (Orgs.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008. p.69-74.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProInfo: apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mídias na Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=681&id=12333&option=com_content&view=article>. Acesso em: 19 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de atividades 1996/2002**. Brasília: DIED/SEED, 2002. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br/upload/img/relatorio_died.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2016.

BRASIL. MEC. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA (INEP). **Relatório síntese Enade 2005**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/enade/2005/relatorios.htm>>. Acesso em 11 jul. 2016.

_____. **Censo da Educação Superior 2009**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2010.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015**: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Brasília: Secom, 2014. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

BUCKINGHAN, D. De Grünwald à Paris: pour quoi l'éducation aux médias? In: UNESCO. **L'éducation aux médias**: Actes, synthèse et recommandations do Encontro Internacional de Paris. Paris, 2007.

CANDAU, V. M.; BARBOSA, A. F. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p.156-168, 2003.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1.

_____. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **O poder da identidade**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2001. v.2.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (Org.). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

CHEN, B. X. What's the Right Age for a Child to Get a Smartphone? **New York Times**, 2016. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2016/07/21/technology/personaltech/whats-the-right-age-to-give-a-child-a-smartphone.html>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

COIMBRA, R. G. C.; SCHIKMANN, R. A Geração Net. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E PESQUISA - EnANPAD, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2001.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v.94, p.S95-S120, 1988.

CONFERENCIA DE PROVINCIALES JESUITAS DE AMÉRICA LATINA (CPAL). **Proyecto Educativo Común (PEC) de la Compañía de Jesús en América Latina:** Instrumentos para reflexión, orientación y evaluación en las instituciones educativas. Rio de Janeiro: [s.n.], 2006. Disponível em: <<http://www.cpalsj.org/biblioteca/publicaciones-cpal/proyecto-educativo-comun-de-la-compania-de-jesus-en-america-latina-pec/>>. Acesso em: 23 set. 2016.

DEMO, P. **Educação hoje:** novas tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Participação é conquista:** noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Tecnologias de informação e comunicação e educação.** 2008. Disponível em: <<http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/tics.html>>. Acesso em: 22 set. 2016.

DE SIQUEIRA, A. B.; CANELA, G. Os porquês de uma política nacional de mídia-educação. **Comunicação & Educação**, v.17, n.2, p.13-22, 2012.

DEVELOPER SURVEY. Disponível em: <<http://stackoverflow.com/research/developer-survey-2015>>. Acesso em: 20 set. 2016.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. 2008. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/sobre/>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

DORNAN, T.; LITTLEWOOD, S.; MARGOLIS, S. A.; SCHERPBIER, A.; SPENCER, J.; YPINAZAR, V. How can experience in clinical and community settings contribute to early medical education? ABEME systematic review. **Medical Teacher**, v.28, n.1, p.3-18, 2006.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados.** DEBOLS! LLO, 2011.

EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL. Disponível em: <<http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

EURO MEDIA LITERACY. **The European Charter for Media Literacy.** Disponível em: <<http://www.euromedialiteracy.eu/>>. Acesso em: 22 maio 2016.

EXPÉRIMENTATION Assistée par Ordinateur. Disponível em: <<http://www.snv.jussieu.fr/bmedia/ATP/principe.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

FEENBERG, A. **Transforming Technology.** New York: Oxford University Press, 2002.

FERRÉS, J. **Televisão e educação.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

FEUERSTEIN, R. **The Theory of Mediated Learning Experience:** About The Human as a Modifiable Being. Jerusalem: Ministry of Defense Publications, 1998.

FRANCA, S. J. L. **O método pedagógico dos jesuítas:** o "Ratio Studiorum": Introdução e tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1952.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p.245-282.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, P. **Ação cultural como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação**: dialógos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. v.2.

FREITAS NETO, J. A.; TASINAFO, C. R. **História geral e do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Harbra, 2011.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. Tradução de Cataldo Costa. 4.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut International des Droits de 1.º Enfant, 2005.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedito Croce. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v.1.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006.

HANUSHEK, E. A. Assessing the effects of school resources on student performance: An update. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v.19, n.2, p.141-164, 1997.

HANUSHEK, E. A. The failure of input-based schooling policies. **Economic Journal**, v.113, p.F64-F98, Feb. 2003.

HERNÁNDES, F. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W.; HABEMAS, J. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Coleção Os Pensadores).

INFLUENCE CENTRAL. Disponível em: <<http://influence-central.com/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

INFLUENCE CENTRAL. **Kids & Tech: The Evolution of Today's Digital Natives**. Disponível em: <<http://influence-central.com/kids-tech-the-evolution-of-todays-digital-natives/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD 2014**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acesoainternet2014/default.shtm>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (IPM). **Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década**. 2012. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 22 ago. 2016.

JOHNSON, D. **Evaluating the Impact of Technology: the less simple answer**. 1996. Disponível em: <<http://fromnowon.org/jan96/reply.html>>. Acesso em: 26 set. 2016.

KELLNER, D. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____. As tecnologias invadem nosso cotidiano. In: ALMEIDA, M. E B. de; MORAN, J. M. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p.92-94.

_____. **Educação e tecnologias**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KLEIN, L. F. **Atualidade da pedagogia jesuítica**. São Paulo: Loyola, 1997a.

_____. Por uma abordagem histórica da Pedagogia Inaciana. Conferência no Seminário Internacional sobre Educação Jesuíta, realizado na UNISINOS, em São Leopoldo, RS, Brasil, em 1997b. Disponível em: <<http://www.pedagogiaignaciana.org/Documentos/Documento/VerDocumento.aspx?IdDocumento=1566>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. **Pedagogia Inaciana: sua origem espiritual e configuração personalizada**. Trabalho apresentado no 2.º Encontro de Diretores Acadêmicos de Colégios Jesuítas da América Latina. Quito (Cumbayá), 08 a 12 de setembro de 2014. Disponível em: <<http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2014/09/PedInacOrigemConfig18set14.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. **O que é virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIMA, A. de O. **A formação de professores no contexto das novas tecnologias**: uma análise sobre a capacitação de formadores do Programa "Um Computador por Aluno – UCA". Teresina, 2010.

LITZ, V. G.; LITZ, L. **Colégio Medianeira**: um abraço que transforma. Curitiba: Colégio Nossa Senhora Medianeira, 2007.

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

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCELINO, G. F. **Avaliação de políticas públicas**: os resultados da avaliação do ProInfo (Brasil). Trabalho apresentado no VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 Oct. 2003.

MARCOLLA, V. **A inserção das tecnologias de informação e comunicação no espaço de formação docente na UFPEL**. Pelotas: UFPEL/Faculdade de Educação, 2004.

MARTIN-BARBERO, J. **Heredando el futuro**: pensar la educación desde la comunicación Nómadas, 1996. Disponível em:
<<http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>>. Acesso em: 17 jun. 2016

_____. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

_____. Comunicação e mediações culturais. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v.23, n.1, p.151-163, jan./jun. 2000.

_____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, M. W. (Org.). **Sujeito**: o lado oculto do receptor. São Paulo: Brasiliense, 2002. p.39-68.

_____. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARX, K. **O capital**: crítica à economia política. São Paulo: Nova Cultural 1996.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MATTELART, A. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MAXWELL, K. **Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

McLUHAN, M. **A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico**. São Paulo: Nacional; Editora da USP, 1972.

_____. **Os meios de comunicação: como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1974.

_____. **McLuhan por McLuhan: conferências e entrevistas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

MENDES, S. P. da S. **Formação docente no contexto das novas tecnologias: reflexos sobre as práticas pedagógicas dos professores das séries iniciais**. Teresina, 2010.

MENDONÇA, A. G. República e pluralidade religiosa no Brasil. **Revista USP**, n.59, p.144-163, 2003.

MENKHOFF, T.; BENGTTSSON, M. L. Engaging Students in Higher Education through Mobile Learning. In: LYTRAS, M. D.; ORDONEZ de PABLOS, P.; ZIDERMAN, A.; ROULSTONE, A.; MAURER, H.; IMBER, J. B. (Ed.). **Organizational, Business, and Technological Aspects of the Knowledge Society**. Heidelberg, Berlim: Springer, 2010.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MIDIAEDUCAÇÃO. Disponível em: <www.youtube.com/user/midiaeducacao#g/u>. Acesso em: 14 maio 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MLE-MOODLE – END USERS. **MLE-Moodle**. 2009. Disponível em: <<http://mle.sourceforge.net/mlemoodle/index.php?lang=en>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

MOODLE NET. **Moodle Statistics**. Disponível em: <<https://moodle.net/stats/>>. Acesso em: 12 set. 2016.

MORAN, J. M. **Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação**. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.

_____. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. **Revista Interações–Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v.5, p.57-72, 2000.

_____. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007. p.13-27.

MORAN, J. M.; MASSETO, M.; BERHNES, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13.ed. Campinas: Papirus, 2007.

MOREIRA, A. S. Cultura midiática e educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.85, p.1203-1235, dez. 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NETO, E.; FRANCO E. S. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. **Revista de Educação do COGEIME**, São Paulo, v.19, n.36, p.9-25, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, S. S. **A formação de professores na modalidade a distância**: a docência, o ensino e a prática pedagógica em discussão. Dissertação 2012. (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

ORTEGA, R. DEL REY, R. **Estratégias educativas para prevenção das violências**. Tradução de Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

PAIVA, A. R. Apresentação. In: MATTOS, P. **A sociologia política do reconhecimento**: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Anna Blume, 2006.

PEC América Latina. **Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus para a América Latina**, 2005. Disponível em: <http://www.cpalsj.org/wp-content/uploads/2013/06/PEC_Port.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

PEREIRA, V. A. Consciência e memória como objetos da comunicação: o approach de Marshall McLuhan. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v.24, n.7, p.149-157, jul. 2004.

PERES, F.; ROSENBERG, C. P. Desvelando a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso da saúde pública. **Saúde e Sociedade**, v.7, n.1, p.53-86, 1998.

PERRIAULT, J. **Education et nouvelles technologies**. Saint-Germain-du-Puy: Nathan, 2002.

PINHO, Angela. Para educador português, 'não se aprende nada numa aula. **Folha de S.Paulo**, 06 set. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1810551-para-educador-portugues-modelo-escolar-do-sec-19-produz-ignorancia.shtml?cmpid=compfb>>. Acesso em: 07 set. 2016.

POLISTCHUK, I.; TRINTA, A. R. **Teorias da comunicação**: o pensamento e a prática da Comunicação Social. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. **On the Horizon**, v.9, n.5, p.1-6, 2001.

PRITCHETT, L.; FILMER, D. What education production function really show: a positive theory of education expenditures. **Economics of Education Review**, v.18, n.2, p.223-239, 1999.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2010**. Nova York: PNUD, 2010.

PROINFO. **Informática e formação de professores**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

PROJETO TECER. Disponível em: <http://magis.colegiomedianeira.g12.br/tecer_2013>. Acesso em: 14 maio 2016.

QUEM se manifesta no Brasil? **Datafolha**, jun. 2013. Disponível em: <<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2013/06/1297654-largo-da-batata-reuniu-75-mil-a-maioria-novatos-na-onda-de-protestos.shtml>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

RAMALHO, J. A. **Mídias sociais na prática**. Rio de Janeiro: Campus, 2010.

RATIO STUDIORUM OFICIAL - 1599. Disponível em: <<http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=122>>. Acesso em: 12 maio 2016.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum (PEC)**: trilhando juntos um caminho para a renovação. Rio de Janeiro: Loyola, 2016.

REVISTA MEDIAÇÃO. Disponível em: <http://midiaeducacao.com.br/?page_id=2>. Acesso em: 14 maio 2016.

ROBLES, O. **A Igreja que brotou da mata**: os 50 anos da Diocese de Maringá. Maringá: Dental Press, 2007.

ROCHA, R. M.; CASTRO, G. Cultura da mídia, cultura do consumo: imagem e espetáculo no discurso pós-moderno. **Logos**, v.16, n.1, p.48-59, 2010.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S.; PICCININI, V. C.; BITENCOURT, B. M. Juventudes, gerações e trabalho: É possível falar em geração Y no Brasil? **Organizações & Sociedade**, v.19, n.62, p.551-558, 2012.

RODRIGUES, J. R. T. **A pesquisa em educação**. FAETE, 2011. Disponível em: <http://www.faete.edu.br/revista/a_pesquisa_em_educacao_Ribamar_Torres2.pdf>. Acesso em: 17 maio 2016.

RODRIGUES, M. L. V.; FIGUEIREDO J. F. C. Aprendizado centrado em problemas. **Medicina**, Ribeirão Preto, v.29, p.396-402, out./dez. 1996.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

RÜDIGER, F. **Tendências do jornalismo**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

SANTOS, A; DOS SANTOS, A. C. S. **Ensino integrado**: religando saberes. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE TRANSDISCIPLINARIEDAD, COMPLEJIDAD Y ECOFORMACIÓN, 5., 2012. Barranquilla. **Anais...** Barranquilla, 2012.

SANTOS, F. **Juventude, consumo e globalização**: uma análise comparativa. 2004. Tese (Doutorado) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/540/1/Doutoramento.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

SÁTYRO, N. G. D.; SOARES, D. S. **O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005**. Brasília: Ipea, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1504/1/TD_1338.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2016.

SAYÃO, R. Na adolescência os jovens perdem quase tudo que lhes dava segurança. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 26/07/2016. Caderno Equilíbrio. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/roselysayao/2016/07/1795425-na-adolescencia-os-jovens-perdem-quase-tudo-o-que-lhes-dava-seguranca.shtml>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

SCHMIEDL, G.; GRECHENIG, T.; SCHMIEDL, B. Mobile enabling of virtual teams in school: an observational study on smart phone application in secondary education. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION TECHNOLOGY AND COMPUTER, 2., 2010, Shanghai, China. **Proceedings**. IEEE Xplore Digital Library, 2, 74-79.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2.ed. São Paulo: EPU, 1987.

SHERMAN, T. Machines R Us... In: DOMINGUES, D. (Org.). **A arte no século XXI**: a humanização das tecnologias. São Paulo: Unesp, 1997.

SIMÃO, R. **A Relação entre Atividades Extracurriculares e o Desempenho Acadêmico, Motivação, Autoconceito, e Auto-Estima dos alunos**. Monografia – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2005.

SOARES, I. O. Comunicação/educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Brasília, v.1, n.2, p.19-74, jan./mar. 1999.

_____. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma o ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, L. F. G.; LEMOS, G.; COLCHER, S. **Redes de computadores das lans, mans e wans às redes ATM**. 7.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

SODRÉ, M. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SOME reflections about where moodle is at. **Dougiamas**, 22 maio 2015. Disponível em: <<https://dougiamas.com/>>. Acesso em: 12 set. 2016.

SORENSEN, R. **Youth's need for challenge and place in American society**: its implications for adults and adult institutions. Washington, DC: National Committee for Children and Youth Inc., 1962.

SOUSA, S. R. R. **Educação e as novas tecnologias da informação e comunicação**. Módulo IV do curso de Pedagogia em EaD, do Programa da Universidade Aberta do Brasil, Piauí. Teresina-Pi UFPI, 2010.

SQUIRRA, S. Sociedade do conhecimento. In: MARQUES DE MELO, J. M.; SATHLER, L. **Direitos à comunicação na sociedade da informação**. São Bernardo do Campo, SP: UMESP, 2005.

STAKE, R. E. The case study method in social inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The American tradition in qualitative research**. Thousand Oaks, California: Sage Publications. 2001. v.2.

STEVEN JOHNSON. Disponível em: <<https://stevenberlinjohnson.com/>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

STEVEN JOHNSON: de onde vêm as boas idéias. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0af00UcTO-c>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

TARDELI, D. A. **Erik Erikson e a visão psicossocial da adolescência**. Disponível em: <<http://psiquecienciaevida.uol.com.br/ESPS/Edicoes/23/artigo69939-2.asp>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

TEDESCO, J. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios: Modelos de Articulación entre niveles de gobierno**. IIP/Unesco: Buenos Aires, 2010. p.1-4.

TESORIERO, R. et al. Interactive learning panels. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON HUMAN-COMPUTER INTERACTION, 13., 2009, San Diego, CA, USA. **Proceedings**. Springer Berlin Heidelberg, 2009. p.236-245.

TORRES, P. L. **Laboratório online de aprendizagem**. Tubarão, SC: Ed. Unisul, 2004.

TULGAN, B. **Not everyone gets a trophy: how to manage generation Y**. San Francisco: John Wiley Trade, 2009.

UNESCO. **Grunwald declaration on media education**. Grunwald: Federal Republic of Germany, 1982. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

_____. **Relatório ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos**. 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. **Relatório de monitoramento Global. Educação para todos: 2000 a 2015**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. **Convention against Discrimination in Education (1960) and Articles 13 and 14 (Right to Education) of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights: A comparative analysis.** Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145922e.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

VALDIVIA, I. J. **Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones.** Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2008.

VALENTE, J. A. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: _____ (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1999. p.1-13.

_____. **Diferentes abordagens de educação a distância.** Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br>>. Acesso em 23 maio de 2016.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, v.1, n.1, p.45-60, 1997.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital.** Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIEIRA, E. **Os bastidores da Internet no Brasil.** Barueri, SP: Manole, 2003.

WANG, M. Atendendo alunos com necessidades educativas especiais. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p.49-67.

WORLD WIDE WORKSHOP. **MaMaMedia.com: A Playful Learning Place for Kids on the Net.** Disponível em: <<http://worldwideworkshop.org/programs/past-programs/learning/mamamedia-com>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

YIN, R. K. **Case study research: Design and methods.** Newbury Park: Sage, 1989.

_____. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, RS, v.35, n.3, p.479-504, dez. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1
RATIO STUDIORUM - O MÉTODO DE ENSINO DOS JESUÍTAS

Ratio Studiorum - o método de ensino dos jesuítas

Um pouco de história

A Companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loyola e um pequeno grupo de discípulos, na Capela de Montmartre, em Paris, em 1534, com objetivos catequéticos, em função da Reforma Protestante e a expansão do luteranismo na Europa.

Inácio de Loyola nasceu em 1491, com o nome de Íñigo López na localidade de Loyola (atual município de Azpeitia, na Espanha). Caçula de 13 irmãos viveu na corte de Fernando de Aragão como pagem do ministro da Fazenda do Reino de Castela de 1506 a 1517. Com a morte do rei ele colocou-se a serviço do vice-rei de Navarra, António Manrique de Lara, para defender o território basco dos franceses. Gravemente ferido na batalha de Pamplona (em 1521), passou meses inválido, no castelo de seu pai. Durante a recuperação, leu livros sobre cristianismo e a vida dos santos que o inspiraram a trocar o estilo de vida. Em 24 de Março de 1522, pendurou seu equipamento militar perante uma imagem da Virgem Maria, despiu-se de suas roupas vistosas, passou a vestir-se com um tecido de saco e viver da mendicância. Em 15 de Agosto de 1534 ele e os outros seis amigos fundaram a Companhia de Jesus, oficializada pelo papa Paulo III em 1537.

Sua missão era evangelizar através da educação.

A Companhia de Jesus levou quase 50 anos (1551-1599) para sistematizar o método de ensino que se chamou Ratio Studiorum. Influenciado pelo modo parisiense, o método rompeu com o *modus italicus*, que vigorou por toda a idade média. As diferenças entre os dois são claras. O ensino usado até então na região italiana não seguia um programa estruturado. O *modus italicus* implicava na presença de um preceptor, sem currículo organizado ou necessidade de preencher algum pré-



Questão de gênero

Pronuncia-se rácio, palavra feminina latina da terceira declinação. Os jesuítas, como o padre Leonel Franca (Rio de Janeiro, Editora Agir, 1952) usam “o Ratio Studiorum”. Maria Margarida Miranda, tradutora e organizadora da edição bilíngue Latim-Português (Lisboa, Editora Esfera do Caos, 2010) usa “a”, referindo-se à tradução como razão ou sistematização (de estudos).

requisito para passar a outra disciplina (SAVIANI, 2013, P.50). A partir do século XVI (1509) o método foi sendo substituído pelo *modus parisienses*, praticado na Universidade de Paris, onde estudaram os jesuítas. O estilo de ensino da capital francesa introduziu a divisão de alunos em classes, organizando-os em turmas por faixa etária e conhecimento; exercícios escolares e mecanismos de incentivo e avaliação do trabalho escolar. Cada turma regida por um professor começava sua aula com uma preleção. Castigos corporais, disputas, prêmios e delação faziam parte da prática parisiense e serviram de base para a sistematização do ensino nas escolas jesuítas que se espalham pelo mundo. Missão que o Vaticano incentivou como forma de conter o avanço protestante.

“A obra educativa dos colégios jesuítas foi um dos fatores mais eficientes da Contrarreforma católica tendo se formado neles um número expressivo de intelectuais” (SAVIANI, P. 57). Entre eles estão Descartes, Molière, Montesquieu, Rosseau, Diderot, Richelieu, Lope de Veiga, Miguel de Cervantes, Antônio Vieira.

Edição da Ratio

O documento final, publicado em 1599, tem trinta conjuntos de regras. É um manual com a indicação da responsabilidade, do desempenho, da subordinação e do relacionamento dos membros da hierarquia, dos professores e dos alunos. Além de ser também um manual de organização e administração escolar. A metodologia é bastante detalhada, ditando o comportamento esperado do Provincial, do Reitor, do Prefeito de estudos, dos Professores e até dos funcionários menos graduados para o bom funcionamento do estabelecimento e resultados positivos da educação.

É interessante lembrar que os jesuítas objetivavam executar um trabalho de maneira uniforme com vistas à universalização de seus resultados.

Em geral, o plano de estudos, elaborado em Messina e desenvolvido no Colégio romano, constituiu a primeira norma orientadora das novas funções. A diversidade dos costumes regionais e a variedade dos homens não tardaram a introduzir-lhes alterações mais ou menos profundas. Para estabilizar o governo dos colégios adotou-se, durante algum tempo, o alvitre das visitas de Comissários Gerais, diríamos hoje de inspetores de ensino, incumbidos de manter, quando possível, a uniformidade de estrutura e

desenvolver a eficiência da obra educativa da ordem. Durante quinze anos desincumbiu-se desta tarefa o infatigável P. Nadal. (FRANCA, 1952, P.15)

Hierarquia

Administrativamente a Companhia dividia-se em Províncias que englobavam várias casas e colégios e poderia ocupar território de uma nação ou apenas parte dele. O Provincial era o principal chefe dessas unidades, porém era o Reitor a figura central dos colégios. A principal função do Provincial era zelar pelo bom andamento do trabalho dos missionários, cuidando o Reitor mais diretamente das atividades relacionadas à educação e à catequese. Este era auxiliado pelo Prefeito de Estudos, seu braço direito que acompanhava de perto toda a vida escolar.

Currículo

O colégios da Companhia de Jesus tinham três cursos: Letras ou Humanidades (correspondente ao atual ensino médio); Filosofia e Ciências, também chamado de Artes e o curso de Teologia ou Ciências Sagradas.

O curso de Letras ou Humanidades dividia-se em gramática, humanidades e retórica, tendo duração média de sete anos. A “Arte da gramática” do Padre Manoel Álvares, dividido em três partes era o livro base e correspondia às divisões do estudo da gramática em inferior, média e superior. A intenção era fazer o aluno expressar-se de forma clara e correta. A gramática ocupava de três a quatro anos da formação, até que o estudante estivesse pronto para “humanidades”, onde o foco era formar o estilo na escrita, aperfeiçoando os estudos gramaticais e passando em seguida para a retórica, que pretendia formar o perfeito orador, capaz de convencer e influenciar a plateia.

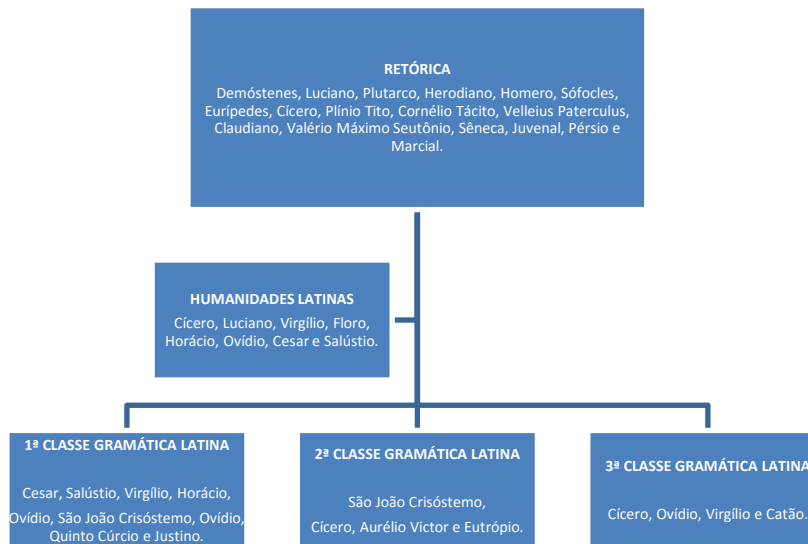


Padre traduziu a Ratio e fundou a PUC

Fundador e primeiro reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Padre Leonel Edgard da Silveira Franca nasceu em 1893, em São Gabriel, Rio Grande do Sul, de família baiana. Entrou para a Companhia de Jesus em 1908, ordenando-se sacerdote em 1923. Foi então para Roma, onde doutorou-se em teologia e filosofia na Universidade Gregoriana. De volta ao Brasil, foi professor do Colégio Santo Inácio (Rio de Janeiro). Lecionou história da filosofia, psicologia experimental e química no Colégio Anchieta, em Nova Friburgo. Foi membro do Conselho Nacional de Educação em 1931 e vice-reitor do Colégio Santo Inácio (Rio de Janeiro).

Em sua homenagem a PUCRJ mantém uma fundação. Saiba mais acessando o site: www.fblf.org.br.

Nas aulas de retórica, como complemento, estudavam-se também história, geografia e cronologia. De modo geral, a classe de retórica abrangia, segundo as regras apresentadas pela Ratio, três pontos principais: regras de oratória, estilo e erudição.



Autores utilizados nos colégios jesuítas.
Fonte: LEITE, 1949.

Chicotinho

“No dia solene da investidura, como símbolo da sua missão disciplinadora, recebia oficialmente o professor um chicote. E não o recebia em vão. Pierre Tempête, Principal do Colégio de Montaigu, mereceu a triste alcunha de Grand Fouetteur des enfants (grande carrasco das crianças, em tradução livre).”

Franca, 1952, P. 60.

O curso de Filosofia ou Artes, com duração de três anos, tinha como ideal uma formação científica da inteligência. Aristóteles e São Tomás eram as leituras-base deste curso. No primeiro ano do curso os estudantes tinham aulas de lógica e introdução às ciências. No 2º as aulas eram de cosmologia, psicologia, física e matemática. No 3º eram de psicologia, metafísica e filosofia moral.

O curso de Teologia dividia-se em Teologia Escolástica e Teologia Moral (casos de consciência), esta última destinada à formação de párocos ou administradores de sacramentos, durando todo o curso de quatro anos. Os alunos também tinham aulas de hebraico.

Disciplina militar

Os padrões disciplinares nesses colégios tinham características militares. A hierarquia, a disciplina e a obediência são, para os jesuítas, formas tão importantes quanto os conteúdos.

Pelas regras da Ratio, os alunos podiam ser advertidos verbalmente e até fisicamente, mas o mestre jamais agredia seu aluno, sendo reservada esta função ao corretor, que não poderia dar mais que seis golpes de palmatória.

Não seja precipitado no castigar, nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando puder sem prejuízo de ninguém, não só não inflija nenhum castigo físico (este é o ofício do corretor) mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos. Não chame ninguém senão pelo nome ou cognome; por vezes é útil em lugar de castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia. (FRANCA, 1952, P. 190)

Inspirado pelo método parisiense os jesuítas adotaram a preleção – como forma de motivar e reter a atenção dos estudantes - obrigatória a cada início de aula. Era a apresentação do conteúdo que seria estudado, que deveria servir para motivar o interesse e não a memória, como nas outras etapas do aprendizado jesuítico.

Metodologia na sala de aula

Aulas expositivas orais e o estímulo à competição entre os estudantes são características do método. Nas classes os alunos deveriam ser divididos em dois grupos, de acordo com o merecimento. O desafio, segundo a Ratio, servia para manter o aluno atento para não ser rebaixado na hierarquia.

As competições poderiam ser públicas ou apenas na presença de membros ilustres da ordem, semanais ou mensais, e tinham o intuito de estimular, através do duelo intelectual, o aprendizado.

Considere o tempo, o modo e o lugar em que deverão reunir as aulas para os desafios entre si; não só prescreva com antecedência o método da discussão, mas ainda, durante o debate, procure com

Jesuítas no Brasil

Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil em março de 1549 junto com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza. Comandados pelo Padre Manoel de Nóbrega, quinze dias após a chegada edificaram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador, tendo como mestre o Irmão Vicente Rodrigues, de 21 anos. Irmão Vicente tornou-se o primeiro professor nos moldes europeus e durante mais de 50 anos dedicou-se ao ensino e a propagação da fé católica.

a sua segurança que tudo proceda com fruto, modéstia e serenidade. Do mesmo modo esteja presente as declamações ou preleções que os retóricos e humanistas costumam realizar no ginásio. (FRANCA, 1952, P. 190)

Mesmo os alunos externos, que não pretendiam tornar-se membros da ordem, deveriam frequentar as aulas de doutrina cristã, confessar e assistir à missa, além de estarem proibidos de ler “livros perniciosos e inúteis” e frequentar espetáculos públicos.

Avaliação

Ela deveria ser feita diariamente pelo mestre, observando o interesse, o engajamento e o desenvolvimento do aluno durante a aula. Nisso o mestre era ajudado pelo bedel ou auxiliar, que tinha a função avisar se algum estudante não comparecesse às lições, repetições, disputas ou deixasse de cumprir algum dos deveres.

Os exames - orais ou escritos – podiam ser dois ou mais, de acordo com a necessidade de cada curso e a aprovação era a única forma de avançar nos estudos.

RATIO NO BRASIL

No Brasil, Manuel da Nóbrega, José de Anchieta e Antônio Vieira fizeram concessões e as defenderem perante seus superiores como vantajosas para a conquista dos silvícolas. Uma dessas concessões foi o aprendizado da língua indígena. Traduzir orações e músicas católicas tornou-se traço significativo do trabalho dos missionários. A elaboração de gramáticas fez com que os jesuítas incorporassem o aprendizado da língua às instituições educacionais da Ordem. A aproximação das duas culturas foi uma forte aliada da catequese. Nóbrega e os missionários utilizavam-se, na verdade, além da língua, de ritos, nomes, referências e mitos próprios dos indígenas para alcançar seus objetivos (PUTONI, 2002, P.64).

Sem infraestrutura os jesuítas se ocupavam muito em construir e manter os locais e, aqui, criaram um sistema financeiro, contrariando as normas gerais da Companhia que permitiam apenas a posse de terras para a construção de casas e colégios. No Brasil,

com autorização do rei de Portugal, eles tinham fazendas com escravos negros, destinadas a sustentar os colégios, as casas e os aldeamentos indígenas.

Nas terras, que eram doadas em regime de sesmaria, os jesuítas cultivavam ou então as arrendavam a particulares. O lucro da venda e/ou do arrendamento servia para construir casas e colégios, para comprar os materiais necessários a estes estabelecimentos, para comprar escravos e para a manutenção.

As escolas jesuítas - para filhos de portugueses e pessoas influentes – também não foram fieis aos modelos europeus da Companhia de Jesus. A falta de infraestrutura também colaborou para que os jesuítas investissem numa formação mais técnica, voltada à construção e manutenção. Para os missionários que trabalham aqui melhorar as condições de vida dos nativos era fundamental para afasta-los de seus antigos hábitos.

No Brasil, os jesuítas aprendiam para ensinar e também para executar.

Em esta tierra, por falta que ay de oficiales, la necesidad nos haze aprender todos los officios, porque yo os digo que, por los officios que en esta tierra tengo aprendido podria yo bivar, Chisto Nuestro Señor nos haga bien aprender y obrar el officio de la perfección, para que nuestros trabajos y servicios le sean aceptos. Y para esto, hermanos míos en Christo, nunca os olvideis de tener continia memoria de nós en nuestros sacrificios e oraciones. (LEITE, 1954, P.264)

Os padres também atuavam como médicos. Foi a estratégia usada para confrontar a autoridade dos pajés. É Anchieta quem fala sobre isso: “Juntamente servia de deitar emplasto, alevantar espinhelas e outros”. Serafim Leite em sua obra *Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil colonial (1549-1760)* catalogou os padres da Companhia que conheciam ofícios diversos, oferecendo uma lista detalhada com nomes, datas de nascimento e morte. Cada ofício catalogado conta em média com dez ou mais oficiais.

Nóbrega exemplifica a preocupação que os jesuítas tinham em ensinar os ofícios:

Mando enseñar algunos moços de la tierra para el sertón a ferreiros e a tecelões, y de allá deviam de mandar dos niños

huerfanoas enseñados a officiaes para acá, porque esto hallamos ser en esta tierra una gran parte para la conversión de los infieles. (LEITE, 1954, P. 264)

No Brasil, os padres não puderam abrir de imediato todas as classes dos cursos previstos pela Ratio. Aqui era necessária a instrução elementar dos alunos e infraestrutura. Por isso os jesuítas fizeram adaptações educacionais: criaram o ensino elementar com classes de ler, escrever e contar e o ensino de ofícios.

Logo após a fundação dos colégios nas regiões mais povoadas da colônia e a introdução do ensino elementar, foi implantado o ensino de Humanidades caracterizado pela Ratio como elemento do ensino secundário. O curso era estruturado da mesma maneira que na Europa. As leituras básicas constituíam-se de autores antigos cujas obras eram enviadas de Portugal, conforme as normas do plano de estudos. O curso de Gramática conheceu as mesmas divisões e também teve a obra de Manuel Álvares *Arte da Gramática*, como livro-base. Uma mudança significativa do que era prescrito pela Ratio Studiorum se deu no curso de Letras, principalmente no período inicial de sua implantação, pois o estudo do Tupi substituiu o do Grego.

No curso de Teologia o Tupi passou a ser obrigatório, já que a intenção era formar catequistas.

Os alunos tinham que se prestar a disputas entre si nos dias de sábado, as chamadas “sabatinas”.

Do Brasil para o mundo

A política dos aldeamentos - solução apresentada por volta de 1556 pelo chefe da missão brasileira, Manuel da Nóbrega- serviu de exemplo para outras missões jesuíticas.

Ave Maria em Tupi

Ave Maria,
graça resé tynysémbae,
nde irúnamo Jandé Jára
rekóu;
imombeúkatúpyramo
ereikókuñã suí.
Imombe'úkatúp yrabénde
membyra, Jesús.
SanctaMaria Tupãsy, e
Tupãmongetáoré
iangaipábae resé,
koyr irã,
oré jekyl oré rúmebéno.
Amém.

Traduzida por José Anchieta. Pode ser ouvida cantada no site:
<https://www.youtube.com/watch?v=npbCGdNaVJQ>

Fonte original: MIL SUSPIROS DIÓ MARIA, Sacred and secular music from the Brazilian Renaissance.

A partir de uma experiência em São Vicente, no ano de 1553, os jesuítas não viajariam mais às tribos para trabalhar com os indígenas. Estes é que se deslocariam para um lugar escolhido pelos padres, onde os missionários empreenderiam seus esforços catequizadores. Para assegurar que os índios realmente seguiriam os jesuítas, soldados do governo colonial acompanhavam as comitivas. A ameaça não ia contra os princípios cristãos. E Nóbrega se apoiava em Tomás de Aquino para defender a estratégia logística: “Deus é a causa de todo o medo”.

A partir do momento que os indígenas aceitassem viver nas aldeias organizadas pelos jesuítas, passariam a ter uma vida sedentária, longe da nudez, além de estarem sujeitos às mesmas leis que os demais colonos. Além de se submeterem a uma disciplina militar conviviam índios das mais diferentes raças, até mesmo inimigos dividiam o mesmo espaço.

Fé na arte

Conhecedores da língua, os jesuítas transcreveram preces e missas, além de incentivar a conversão através da música. Mais do que traduzir as músicas católicas, os padres criaram novas canções, usando inclusive os instrumentos dos índios. O teatro cumpriu, no Brasil colonial, um triplo papel: o de promover a educação e a evangelização; o de auxiliar a integração social entre o clero, colonos e indígenas; além de ser também entretenimento.

A Ratio já previa a presença do teatro dentro dos colégios, porém de maneira comedida como estabelece o item 13 das Regras do Reitor: “o assunto das tragédias e comédias que convém sejam raras e só em língua latina, deve ser sagrado e piedoso, nada deve haver nos entreatos que não seja em latim e conveniente; personagens e hábitos femininos são proibidos”.

Os jesuítas acreditavam que o teatro, mesmo que em condições restritas, permitiria aos alunos a possibilidade de um desenvolvimento pedagógico e humano mais completo.

Anchieta foi o principal criador dos autos, tendo como principal objetivo expandir a fé católica e moralizar os colonos e os indígenas. As peças eram compostas tanto em tupi como em português. Uma clara desobediência ao que diz o plano de estudo.

Os espetáculos tinham como elenco os índios catequizados e eram apresentados, na maioria das vezes, ao ar livre – alguns deles tendo a selva por cenário; noutros, ao estilo do teatro medieval, nos átrios das pequenas igrejas.

Resumo do método

O método pedagógico praticado pelos jesuítas estava assentado nos princípios herdados da universidade parisiense e sistematizado da seguinte maneira:

1. Controle disciplinar rígido exercido pelo reitor e prefeito dos estudos.
2. Preleção dogmática, feita pelos professores.
3. Repetição (leitura por meio da memorização/aprendizagem mnemônica).
4. Disputas orais na língua latina (duelos entre grupos de alunos da mesma classe tendo como conteúdo as obras estudadas, ou seja, exercícios coletivos de fixação mnemônica dos conhecimentos por meio de perguntas e respostas).
5. Composição (redação de textos em latim tendo com referência os temas de estudo).
6. Interrogações (questões formuladas sobre as obras clássicas estudadas).
7. Declamação (exposição oral dos conhecimentos aprendidos por meio da retórica).

Referências bibliográficas

ANCHIETA, José de. **Informação da província do Brasil para nosso padre** (1585). In: Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões (1554-1594). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933a. p. 409-447.

FRANCA, Leonel. **Ratio studiorum. O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Livraria Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1949. Edições Loyola, 1999.

_____. **Cartas dos Primeiros Jesuítas do Brasil**. São Paulo: Comissão do IV centenário da cidade de São Paulo, 1954, v1.

MIRANDA, Margarida. **Código Pedagógico dos Jesuítas. Ratio Studiorum da Companhia de Jesus** (edição bilingüe latim/português). Lisboa, Editora Esfera do Caos, 2010.

PUNTONI, P. **A guerra dos bárbaros. Povos indígenas e colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720**. São Paulo: Edusp. 2002.

Rev. Bras. Educ. vol.17 no.51 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2012. Revista Brasileira de Educação. Print version ISSN 1413-2478. Amarilio Ferreira Jr.; Marisa Bittar. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000300012&script=sci_arttext

Revista História Hoje, São Paulo, volume 2, 2003. ISSN 1806.3993.
O Ratio Studiorum e a missão no Brasil. Bortoloti, Karen Fernanda da Silva.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: autores associados, 2010.

APÊNDICE 2
AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



Rede Jesuíta de Educação

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que Christiane Beller está autorizada a pesquisar, como objeto de estudo em curso de pós-graduação *stricto sensu*, o setor de Mídiaeducação do Colégio [redacted]

Sem mais, e declarando verdadeira esta declaração, subscrevo-me.


Cezar Tridapalli
Coordenador de Mídiaeducação

Curitiba, novembro de 2014

APÊNDICE 3
QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES (MOODLE)

Questionário MIDIAEDUCAÇÃO

1-Quantos anos você tem?

Estuda de manhã ou a tarde?

2-Com que idade começou a usar a Internet?

3-Com que frequência você usa a Internet?

Todos os dias, 4x na semana, 3x ou menos

4-Quanto tempo (em horas) você fica na internet nesses dias?

5-Quais aparelhos você usa para se conectar?

Celular, laptop, Ipad, computador pessoal ou outro

Se outro, qual? _____

6-Dos aparelhos que você usa para se conectar quais são de uso exclusivo seu?

7-O que você busca na rede?

Conversar com amigos, pesquisa para a escola, jogos, outro

Se outro, qual? _____

8-como você divide seu tempo de uso? Pode indicar quantas horas por dia?

maior tempo na mídia social e Whatsapp com amigos. _____ horas/dia.

maior tempo em pesquisas acadêmicas _____ horas/dia.

maior tempo em jogos. _____ horas/dia.

maior tempo vendo filmes, animações. _____ horas/dia.

outro _____ horas/dia.

9-Ainda sobre o tempo que você passa na rede: qual o período que mais usa a internet?

manhã, tarde, noite

10-Nesse caso a finalidade é lazer ou acadêmica/trabalho?

11-Você usa a internet na escola?

sim

não

12- Quando entra na rede na escola qual equipamento você usa?

dispositivo móvel particular. Qual? celular ou outro _____

Com que finalidade? Facebook

Twitter

Whatsapp

Snap

outro _____

computador da escola: em aula previamente agendada

só o professor tem acesso à rede na sala de aula

fora do horário de aula, para pesquisas

outro _____

13-Você gostaria de ter wi-fi liberado na escola? sim não

14-Como você avalia o espaço virtual criado pela escola no Moodle? Fique a vontade para comentar.

uso pouco, ainda não me adaptei.

Onde você encontra dificuldade? _____

uso, gosto e pode melhorar.

Como pode melhorar? _____

uso, não gosto, mas estou me adaptando.

Por que não gosta? _____

APÊNDICE 4
QUESTIONÁRIOS PARA GESTORES

Questionário base para os gestores

- 1) Qual o cargo que você ocupa (nome específico)?

- 2) Quais as funções que você exerce no colégio?

- 3) Esse cargo, com essas funções, existe no organograma tradicional das escolas?

- 4) Você identifica o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na escola?

- 5) Onde você identifica o uso das TIC?

- 6) Você percebeu mudanças na arquitetura da escola nos últimos anos?
 - 6.1) Se sim, onde você viu a estrutura da escola mudar?
 - 6.2) Se sim, você diria que essas mudanças têm relação com o uso das TIC na escola?

- 7) Você identificou mudanças pedagógicas nos últimos anos?
 - 7.1) Se sim, conte suas impressões identificando-as, por favor.
 - 7.2) Se sim, você diria que essas mudanças têm relação com o uso das TIC na escola?

- 8) Você indicaria melhoria nos ambientes, seja na arquitetura ou no acadêmico?

- 9) O que poderia ser melhorado no ambiente físico da escola (arquitetura)?

- 10) O que poderia ser melhorado no ambiente acadêmico?

- 11) Como você descreveria o ambiente virtual de aprendizagem (AVA)?

- 12) Você encontra alguma dificuldade na utilização do AVA?
 - 12.1) Se sim, qual?

APÊNDICE 5
CARTA PARA OS PAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Senhores pais, mães e/ou responsáveis pelo estudante

Seu filho está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, coordenada pela mestranda Christiane Beller, do Programa Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). O trabalho, sob a supervisão da professora-doutora Patricia Lupion Torres, tem o objetivo de investigar os desafios impostos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar.

Para participar o estudante precisa preencher um questionário com 14 questões de múltipla escolha, direto na plataforma virtual (moodle) que o colégio disponibiliza aos professores e estudantes no laboratório de informática. A atividade leva, em média, 7 minutos e a participação, além de voluntária, é anônima. Ou seja, a participação no estudo exige o preenchimento desta autorização, mas os dados coletados não são vinculados a nomes, porque o que nos interessa é o resultado por amostragem e não a opinião individual.

Na publicação dos resultados da pesquisa, sua identidade - e a do seu filho(a) - será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-los (as).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora pelo e-mail: chrisbeller@hotmail.com ou pela entidade responsável – PPGE da PUCPR, telefone (41) 3271 1655.

**Li e entendi o termo de consentimento () sim
() não**

**Aceito que meu filho (a) responda o questionário: () sim
() não**

Nome do responsável _____

Assinatura

Data ___/___/2016.

APÊNDICE 6
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa de mestrado sobre MÍDIAEDUCAÇÃO e que tem como objetivo analisar o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na escola. Acreditamos que as suas respostas sirvam para identificar hábitos e usos de tecnologia de comunicação, o que vem de encontro à proposta do trabalho que é servir de referência para a inserção das TIC nas escolas, levando em conta desde os aspectos arquitetônicos até a mediação do saber que é propagado pela escola.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A participação nessa pesquisa será de através de respostas a um questionário (tanto podendo ser pessoal, gravado pela mestrande que coordena o estudo, Christiane Beller, como escrita, sendo o mesmo questionário impresso e disponibilizado pela estudante da PUC-PR). O preenchimento do questionário leva em média uma hora e sua participação é voluntária e anônima. Ou seja, o estudo exige o preenchimento desta autorização, mas os dados coletados não são vinculados a nomes.

RISCOS E BENEFÍCIOS

É preciso estar ciente de que existe o risco de constrangimento, uma vez que mesmo voluntariamente, a pesquisa pode evidenciar os hábitos de uso de tecnologia de cada participante, o que pode gerar reflexão e autocrítica.

SIGILO E PRIVACIDADE

Saiba, também, que a sua privacidade será respeitada. Em hipótese alguma seu nome será usado. Nem sequer há essa pergunta no questionário. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos seus dados pessoais.

CONTATO

A pesquisadora responsável pela pesquisa é a mestrande Christiane Beller, aluna da PUCPR, que está disponível pelo e-mail chrisbeller@hotmail.com ou pelo telefone 41 96122196.

Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), que zela pelos direitos dos participantes e está disponível para reclamações e consultas telefone (41) 3271-2292 entre segunda e sexta-feira das 08h00 as 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e por isso aceito responder a pesquisa.

Nome do participante:

Idade:

Data:

Assinatura:

APÊNDICE 7
TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)

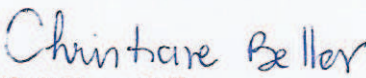
Termo de Compromisso para Utilização de Dados - TCUD

Eu, Christiane Beller, pesquisadora responsável pelo projeto Mídiaeducação, inserido no programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), assumo o compromisso de utilizar os dados coletados para este estudo de forma anônima, preservando a privacidade dos entrevistados.

O material com as informações ficará guardado sob a responsabilidade do próprio pesquisador, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar nomes, nem instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Curitiba, 30 de agosto, de 2015.


Christiane Beller

RG 4468626-0

ANEXOS

ANEXO 1

**GRUNWALD DECLARATION ON MEDIA EDUCATION
DECLARAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS**

GRUNWALD DECLARATION ON MEDIA EDUCATION

This declaration was issued unanimously by the representatives of 19 nations at UNESCO's 1982 International Symposium on Media Education at Grunwald, Federal Republic of Germany. It is reproduced here since media teachers may well find it useful to quote or cite in preparing rationales, justifications or explanatory documents relating to media education.

'We live in a world where media are omnipresent: an increasing number of people spend a great deal of time watching television, reading newspapers and magazines, playing records and listening to the radio. In some countries, for example, children already spend more time watching television than they do attending school.

'Rather than condemn or endorse the undoubted power of the media, we need to accept their significant impact and penetration throughout the world as an established fact, and also appreciate their importance as an element of culture in today's world. The role of communication and media in the process of development should not be underestimated, nor the function of media as instruments for the citizen's active participation in society. Political and educational systems need to recognize their obligations to promote in their citizens a critical understanding of the phenomena of communication.

'Regrettably most informal and non-formal educational systems do little to promote media education or education for communication. Too often the gap between the educational experience they offer and the real world in which people live is disturbingly wide. But if the arguments for media education as a preparation for responsible citizenship are formidable now, in the very near future with the development of communication technology such as satellite broadcasting, two-way cable systems, television data systems, video cassette and disc materials, they ought to be irresistible, given the increasing degree of choice in media consumption resulting from these developments.

'Responsible educators will not ignore these developments, but will work alongside their students in understanding them and making sense of such consequences as the rapid development of two-way communication and the ensuing individualization and access to information.

'This is not to underestimate the impact on cultural identity of the flow of information and ideas between cultures by the mass media.

'The school and the family share the responsibility of preparing the young person for living in a world of powerful images, words and sounds. Children and adults need to be literate in all three of these symbolic systems, and this will require some reassessment of educational priorities. Such a reassessment might well result in an integrated approach to the teaching of language and communication.

'Media education will be most effective when parents, teachers, media personnel and decision-makers all acknowledge they have a role to play in developing greater critical awareness among listeners, viewers and readers. The greater integration of educational and communications systems would undoubtedly be an important step towards more effective education.

'We therefore call upon the competent authorities to:

1. initiate and support comprehensive media education programs - from pre-school to university level, and in adult education - the purpose of which is to develop the knowledge, skills and attitudes which will encourage the growth of critical awareness and, consequently, of greater competence among the users of electronic and print media. Ideally, such programs should include the analysis of media products, the use of media as means of creative expression, and effective use of and participation in available media channels;
2. develop training courses for teachers and intermediaries both to increase their knowledge and understanding of the media and train them in appropriate teaching methods, which would take into account the already considerable but fragmented acquaintance with media already possessed by many students;
3. stimulate research and development activities for the benefit of media education, from such domains as psychology, sociology, and communication science;
4. support and strengthen the actions undertaken or envisaged by UNESCO and which aim at encouraging international co-operation in media education.'

Grunwald, Federal Republic of Germany, 22 January 1982

GRUNWALD DECLARAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS

Esta declaração foi emitida por unanimidade pelos representantes de 19 nações na UNESCO em 1982

Simpósio Internacional de Mídiaeducação em Grunwald, República Federal da Alemanha.

É reproduzido aqui para professores de mídia que podem muito bem achá-lo útil para citar na preparação de justificativas ou documentos explicativos relativos à educação para as mídias.

"Nós vivemos em um mundo onde as mídias são onipresentes: um número crescente de pessoas que gastam uma grande parte do tempo assistindo televisão, lendo jornais e revistas, tocando discos e ouvindo rádio. Em alguns países, por exemplo, as crianças já passam mais tempo assistindo à televisão do que eles frequentando escolas."

"Ao invés de condenar ou aprovar o poder da mídia, precisamos aceitar o seu impacto significativo e penetração em todo o mundo como um fato estabelecido, e também apreciar a sua importância como elemento de cultura no mundo de hoje. O papel da comunicação e da mídia no processo de desenvolvimento não deve ser subestimado, nem a função dos meios de comunicação como instrumentos para a cidadania ativa na sociedade. Sistemas políticos e educacionais precisam reconhecer suas obrigações na promoção de uma compreensão crítica dos fenômenos da comunicação."

'Sistemas educacionais, lamentavelmente, fazem pouco para promover a educação para as mídias ou a educação para a comunicação. Demasiadas vezes a diferença entre a experiência educacional que eles oferecem e o mundo real em que as pessoas vivem é perturbadoramente distante. Mas se os argumentos para a educação para a mídia como uma preparação para a cidadania responsável são formidáveis agora, num futuro muito próximo, com o desenvolvimento da comunicação e da tecnologia, como a transmissão por satélite, sistemas de cabos bidirecionais, sistemas de dados de televisão, videocassete, discos, eles devem ser irresistíveis, dado o aumento do grau de escolha em consumo de mídia resultante destes desenvolvimentos.'

'Educadores responsáveis não irão ignorar estes desenvolvimentos, mas trabalhar ao lado de seus alunos para compreendê-los e dar sentido a essas consequências como o rápido desenvolvimento (das tecnologias) nas duas vias comunicação (produção e recepção) e a individualização que se seguiu ao acesso à informação.'

"Isto não é para subestimar o impacto na identidade cultural do fluxo de informações e das idéias entre as culturas pelos meios de comunicação de massa."

"A escola e a família partilham a responsabilidade de preparar o jovem para viver em um mundo de poderosas imagens, palavras e sons. Crianças e adultos precisam ser alfabetizados em todos os três aspectos desses sistemas simbólicos, e isso vai exigir algumas reavaliações das prioridades educacionais. Tal reavaliação pode muito bem resultar em uma abordagem integrada para o ensino da linguagem e da comunicação."

'Mídiaeducação será mais eficaz quando os pais, professores, pessoal da mídia e pessoas que tomam as decisões reconhecem que eles têm um papel a desempenhar no desenvolvimento de uma maior consciência crítica entre os ouvintes, telespectadores e leitores. A maior integração dos sistemas educativos e de comunicações seria indubitavelmente um passo importante para a educação mais eficaz."

"Por isso, exortamos as autoridades competentes para:

1. iniciar e apoiar programas de educação de mídia abrangente - da pré-escola ao nível universitário e, em educação de adultos - cujo objectivo é desenvolver os conhecimentos, habilidades e atitudes que incentivem o crescimento da consciência crítica e, conseqüentemente, de maior competência entre os usuários dos meios de comunicação impressos e eletrônicos. Idealmente, esses programas devem incluir a análise de produtos de mídia, o uso de meios de comunicação como meio de expressão criativa, e uso eficaz e participativo nos canais de mídia disponível;
2. desenvolver cursos de formação para professores e mediadores tanto para aumentar os seus conhecimentos e compreensão dos meios de comunicação e treiná-los nos métodos de ensino adequados, o que levaria em conta o conhecimento já considerável, mas fragmentado de mídia que os estudantes já tem;
3. estimular atividades de pesquisa e desenvolvimento para o benefício da educação para as mídias, a partir de domínios como psicologia, sociologia e ciência da comunicação;
4. apoiar e fortalecer as ações realizadas ou previstas pela UNESCO e que se destinam a encorajar a cooperação internacional em educação para as mídias'.

Grunwald, República Federal da Alemanha, 22 de janeiro de 1982

ANEXO 2
PEC BRASIL

*Projeto Educativo Comum – PEC
(8ª. versão editada e finalizada, abril de 2016)*

O mundo é nossa casa: “Que nova vida é esta que agora começamos”?
Trilhando juntos um caminho de renovação

INTRODUÇÃO

Caminhando com a Igreja rumo à renovação do apostolado educativo

- (1) O Documento de Aparecida (DA) e o texto sobre educação *Vão e Ensinem* (VE), publicados em 2007 e 2011, respectivamente, pelo Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM) explicitam a necessidade de “revisar e atualizar o Projeto de Educação Institucional da Escola Católica à luz dos desafios da mudança de época” (VE 23,2).
- (2) Nesses documentos, a Igreja descreve um cenário em que a educação corre o risco de se tornar produto de mercado em vez de direito do cidadão. O contexto socioambiental em que estamos inseridos nos apresenta apelos aos quais não podemos estar indiferentes e insensíveis. Releituras de antigos princípios e busca de novos caminhos são possibilidades que não devem trazer temor, mas, antes, vigor e esperança. Nossa fé nos ensina estar atentos aos sinais dos tempos e a não nos conformar com o mundo, mas transformá-lo (Rm 12,2).
- (3) Assumindo que nosso trabalho é parte da missão da Igreja e um serviço à sociedade (GE 8; DA 338), acreditamos que a eficácia desse serviço ocorre na proporção do fortalecimento da identidade de nossas obras apostólicas (VE) (nn. 37, 38) (DA) (328). A formação integral, apresentada como finalidade última do trabalho é sempre definida pela Igreja como um dos elementos mais fortes da identidade da educação católica (VE, 3-5, 27, 32; DA, 336, 337). Ainda no bojo da reflexão eclesial sobre o apostolado educativo, aparecem como características fundamentais da nossa proposta a compreensão de que a educação vai além de parâmetros e pressões do mercado (DA 328; VE 22), está centrada em Jesus Cristo como modelo de vida (DA 3; 336; VE 27, 32) e comprometida em transformar o mundo segundo os valores do Evangelho (DA 330; VE 29).

A Companhia de Jesus em sintonia com a Igreja Universal

- (4) A Companhia de Jesus, em sintonia com as orientações da Igreja Universal e Latino-americana, tem trilhado um rico caminho de revitalização da tradição educativa que construiu ao longo dos últimos quatro séculos. O Colóquio Internacional sobre Educação Básica Jesuíta (ICSJE), realizado em Boston (EUA), em 2012, marcou o início de um ciclo de troca de experiências, reflexão e decisão sobre os caminhos de renovação do trabalho realizado na educação básica em nível mundial (Ver anexo 1). O Seminário sobre Pedagogia e Espiritualidade Inacianas (SIPEI), encontro de especialistas realizado em Manresa, Espanha, em novembro de 2014,

marcou o segundo momento desse ciclo no qual se estabelecem compromissos de renovação importantes em nível mundial (Ver anexo 2). Aos dois primeiros movimentos citados (ICJSE e SIPEI), segue-se o 1º Encontro Mundial de Delegados desse segmento que, recolhendo dados das diferentes realidades, define um mínimo comum que caracteriza o trabalho apostólico dos jesuítas na área de educação básica.

- (5) Em nível latino-americano, o processo de estímulo à renovação mais recente remonta ao ano de 2005, quando a Conferência dos Provinciais Jesuítas da América Latina (CPALSJ) aprovou um documento, também intitulado Projeto Educativo Comum (PEC CPALSJ), com o propósito de indicar caminhos de resposta às muitas mudanças de contexto que nos desafiavam naquele momento.

A reorganização da Companhia de Jesus no Brasil

- (6) No Brasil, constituídos como Província única no país em novembro de 2014, os jesuítas publicaram o Plano Apostólico da Província Jesuíta do Brasil (PA BRA, 2014), indicando os apelos percebidos ao contemplar a realidade brasileira e as respostas a tais apelos, como corpo apostólico. No documento que registra o movimento de discernimento feito pelos jesuítas de todas as regiões do país, estão indicadas fronteiras para a nova missão, os elementos que caracterizam o modo de proceder da Companhia de Jesus e as preferências apostólicas que serão assumidas nos próximos anos. No ponto 12 desse documento, aparece como opção apostólica preferencial “as juventudes”. Os colégios estão considerados entre as mediações institucionais de trabalho nessa opção.
- (7) Na especificação do modo de proceder nessa e nas demais opções apostólicas, destacam-se seis elementos: (1) a garantia de que todas as mediações serão avaliadas em vista não apenas da qualidade do que fazem, mas também do grau de alcance de sua finalidade apostólica; (2) a necessidade de aprofundar as bases que norteiam o trabalho realizado nessas instituições de maneira rigorosa e qualificada; (3) o cuidado para que as instituições que trabalham com jovens sejam espaços de formação de lideranças capazes de irradiação nas diferentes instâncias sociais; (4) a garantia que a colaboração com pessoas e grupos não jesuítas seja parte do que define e identifica o modo de atuar da Companhia de Jesus, e não apenas uma complementação contingencial; (5) a abertura de espaço e possibilidades de aprendizagem com e dos jovens com quem trabalhamos; e (6) a participação em fóruns de debate e de definição de políticas públicas que afetem as juventudes e suas famílias.

A constituição da Rede Jesuíta de Educação (RJE BRA)

- (8) Para garantir fidelidade às indicações do PA BRA e dar organicidade aos processos realizados nas diferentes unidades educativas, a Rede Jesuíta de Educação (RJE), constituída em dezembro de 2014, tem a missão de promover um trabalho integrado entre as unidades que a compõem, a partir de uma mesma identidade e do sentido de corpo apostólico, com mútua responsabilidade

pelos desafios comuns. Para além disso, é também missão dessa Rede contribuir, de diferentes formas, para a melhoria da educação no país (Art. 3º do Estatuto da RJE)

- (9) Ao constituir-se como presença apostólica que atua em rede, articulando as unidades educativas entre si e também com as demais presenças apostólicas das respectivas Plataformas, a Companhia de Jesus pretende que o trabalho educativo realizado nos colégios seja cada vez mais aberto e orientado pelo espírito de corpo e pelo discernimento (Art. 4º do Estatuto da RJE). A Rede Jesuíta de Educação (RJE BRA) está constituída para que os colégios da Companhia de Jesus no Brasil sejam, cada vez mais, lugar de transformação evangélica da sociedade e da cultura por meio da formação de homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos (Art. 5º do Estatuto da RJE).
- (10) O trabalho dos colégios da RJE se organiza a partir das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (2013), do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, em estudos preliminares) e das orientações específicas dos órgãos legisladores de cada região do país, tudo de acordo com o modo específico da Companhia de Jesus de fazer educação, expresso em documentos e alocações dos Padres Gerais.

A elaboração do Projeto Educativo Comum (PEC BRA)

- (11) O Projeto Educativo Comum da RJE pretende delinear ações para melhor colaborar na seara do apostolado educativo em comunhão com a Igreja e a serviço do nosso país. Nossas escolas estão inseridas nas Igrejas locais e também filiadas à Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC), legítima representação da educação católica junto à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Nessa comunhão nos alegramos com a construção do PEC coincidir com a celebração dos 50 anos da Declaração Pontifícia *Gravissimum Educationis* (GE).
- (12) Contemplando a diversidade e a riqueza de trabalhos realizados nas diferentes unidades da RJE e, ao mesmo tempo, considerando a necessidade de definir um horizonte comum para os colégios jesuítas do Brasil, na reunião dos diretores gerais realizada em Fortaleza, Ceará, em abril de 2013, decidiu-se pela elaboração de um documento que revisse e reposicionasse o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área de educação básica e, simultaneamente, orientasse sobre as necessidades de renovação, ajuste e/ou qualificação do que então existia (ver anexo 3).
- (13) Desde então, outros elementos foram incorporados à reflexão sobre a necessidade de elaborar um documento que norteasse o apostolado educativo da Companhia de Jesus no segmento da educação básica. O mais relevante deles, seguramente, foi o Seminário sobre

Pedagogia e Espiritualidade Inacianas (SIPEI), organizado pelo Secretariado Mundial para Educação Básica, em Manresa, Espanha, em novembro de 2014. A partir da expansão feita pelo Padre Kolvenbach (1993) comentando o documento Pedagogia Inaciana, uma proposta prática em que ele indica que “nosso objetivo como educadores é a formação de homens e mulheres competentes, conscientes e comprometidos na compaixão” (*Carta do Padre Kolvenbach sobre o Paradigma Pedagógico Inaciano, Roma, 1993*), abre-se uma nova chave de leitura que nos desafia a reorientar nossas práticas e buscar novos caminhos. Uma vez que os desafios do contexto atual são grandes, maiores ainda deverão ser nossa coragem e nossa esperança.

- (14) Cabe aqui uma breve explicitação do que se compreende por cada uma das quatro expressões que constituem a formulação mencionada no parágrafo anterior. **Competentes**, profissionalmente falando, têm uma formação acadêmica que lhes permite conhecer, com rigor os avanços da tecnologia e da ciência. **Conscientes**, além de conhecer-se a si mesmos, graças ao desenvolvimento de sua capacidade de interiorização e ao cultivo da vida espiritual, têm um consistente conhecimento e experiência da sociedade e de seus desequilíbrios. **Compassivos**, são capazes de abrir seu coração para serem solidários e assumirem o sofrimento que outros vivem. **Comprometidos**, sendo compassivos, empenham-se honestamente e desde a fé, e com meios pacíficos, na transformação social e política de seus países e das estruturas sociais para alcançar a justiça (*Nicolás, Medellín, 2013*).
- (15) O Sistema de Gestão da Qualidade Escolar – SGQE - da FLACSI (2012) também contribui para o processo de elaboração do PEC/RJE. Inicialmente implantado em algumas unidades da RJE em 2014, o Sistema de Qualidade da FLACSI apresenta indicadores em quatro dimensões do processo educativo que são tomadas como referência na estruturação do capítulo terceiro deste documento. O foco central do Sistema baseia-se nas aprendizagens que os estudantes têm em coerência com a proposta para a formação integral, que é própria da tradição educativa da Igreja e, por suposto, da Companhia de Jesus. Daí deriva o conceito de aprendizagem integral, uma e outra vez utilizada na “gramática” própria do SGQE.
- (16) Durante o ano de 2015, dois Grupos de Trabalho (GT) lideraram o processo de elaboração do documento. No primeiro semestre, realizaram dois seminários com a participação de mais de 200 educadores de todas as unidades da RJE. Nessas ocasiões, provocados pelas orientações do SIPEI e do SGQE da FLACSI, os participantes foram provocados à reflexão e a discussões que geraram elementos a partir dos quais os componentes do GT 1 produziram um mapa conceitual que subsidia a redação deste documento.
- (17) Na sequência, houve um movimento intenso de disseminação das reflexões feitas nos seminários em cada unidade. Os que participaram presencialmente nos seminários organizaram, junto com a diretoria das escolas, momentos de socialização e conversa sobre conteúdos, inquietações e proposições que surgiram nos dois seminários.

- (18) No início do segundo semestre de 2015, a partir do mapa conceitual e das reflexões feitas nos Seminários, o convite à participação foi ampliado por meio de um exercício de hierarquização de prioridades para o processo de renovação dos colégios proposto a todos os profissionais (docentes e não docentes) que trabalham nas unidades da Rede. Com a participação de mais de 2.000 profissionais respondendo a esse exercício, completamos o ciclo de consulta e escuta e iniciamos, com o segundo GT, o trabalho de redação do documento. Para conhecer com mais detalhe o processo e a produção dos seminários e do exercício de hierarquização, ver o anexo 4.
- (19) O período de vigência deste documento é de quatro anos: 2016-2020. Nesse período, os diretores gerais assumem como prioridade definir, junto com as lideranças das escolas, quando e como implementar as orientações que aqui se apresentam e quais os ajustes necessários em cada unidade.
- (20) O presente texto está organizado em três capítulos. O primeiro apresenta os pressupostos que sustentam as opções feitas. O segundo especifica as dimensões, sua identidade conceitual, mediações e aplicações na vida escolar. O terceiro capítulo está dedicado a encaminhamentos e cronograma de implementação do PEC.
- (21) A utilização de frases afirmativas na redação deste documento se apoia na convicção de que as ações mudam as instituições, as pessoas. Ao transformarmos proposições em afirmações, temos tão somente a intenção de produzir menos um manual e mais um tratado, balizado por fé, esperança e trabalho. Afinal, a resposta que buscamos transcende a vida que desejamos começar, mas fortalece e impulsiona a que agora começamos.

I. PRESSUPOSTOS

Lendo os sinais dos tempos, reconhecendo e assumindo seus desafios como campo de missão

- (22) O desafio de articular fé e justiça nos leva a considerar, no espaço escolar, os temas referentes a gênero, diversidade sexual e religiosa, novos modelos de família, questões étnico-raciais, elementos referentes à cultura africana no Brasil e todos os temas similares relacionados a categorias ou grupos sociais que sofrem discriminação, violência e injustiça. São realidades que, iluminadas pela fé e na comunhão com a Igreja, precisam fazer parte, de forma transversal, de um “currículo evangelizador” (VE 30) voltado para uma aprendizagem integral.
- (23) É também questão de articulação entre fé e justiça e de opção pelos pobres a inclusão das questões que envolvem a sustentabilidade ambiental do nosso planeta, em que as populações que menos contribuem para a degradação ambiental são e serão as que mais sofrem as

consequências, tais como comunidades de pescadores, ribeirinhos do Amazonas, regiões tribais e tantos outros. Ainda sob a perspectiva da opção pelos pobres, incluem-se, das populações mencionadas acima, aquelas que, por motivo de orientação sociorreligiosa ou identidade étnica, ficam excluídas da plena cidadania.

- (24) O atual contexto educacional se mostra muito diverso e competitivo. Observa-se uma “emergência educativa” (DA 328) como consequência de um mercado constituído em torno da educação. A alta competitividade impulsionada pelo mau uso das avaliações padronizadas de âmbito nacional e internacional traz o risco de um “reducionismo antropológico”. Há, entretanto, alguns avanços nesse cenário que não se podem desprezar.
- (25) Os indicadores de qualidade da educação elaborados por agências internacionais que ajudam a mapear as fragilidades e fortalezas dos sistemas educativos. Também parece pertinente a relação entre qualidade da educação e equidade social. Não há mérito de excelência acadêmica sem que isso seja seguido pela mobilidade social e diminuição da pobreza. Nosso modo de oferecer educação de qualidade, entretanto, não se restringe a atingir os índices de ranqueamento em avaliações padronizadas. Nossa finalidade considera mais as demandas por sustentabilidade ambiental do planeta do que as metas de desenvolvimento econômico viciadas na exploração dos recursos naturais. A proposta pedagógica das escolas jesuítas está centrada na formação da pessoa toda e para toda a vida, trabalhamos para realizar uma aprendizagem integral que leve o aluno a participar e intervir, autonomamente, na sociedade: uma educação capaz de formar homens e mulheres comprometidos, compassivos, competentes e críticos.
- (26) As tecnologias digitais vêm alterando a vida nas sociedades contemporâneas. Novas e surpreendentes tecnologias da informação e da comunicação tem estreitado as distâncias e possibilitado a co-criação, apropriação e disseminação de conhecimentos como nunca antes visto. Junto com as demais organizações, a educação está imersa num entorno tecnocomunicativo. Há uma conexão em tempo real entre os seres humanos e coletivos, independentemente de onde estejam na qual virtual e real se misturam e afetam, principalmente, os nativos da cultura digital.
- (27) Para além da reestruturação das formas de comunicação e de acesso à informação, essa revolução digital está modificando o processo de aprendizagem e exige um referencial de competências em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s). Nesse sentido, há uma necessidade premente de reformulação do ambiente escolar e de repensar muitas das atuais práticas pedagógicas. Rever espaços, recursos e metodologias para que utilizem as tecnologias digitais para inovação considerando, conforme o critério que norteia os trabalhos apostólicos da Companhia, a relação entre meios e fins. A meta é de que os currículos contemplem discussões

e uso fluente dos múltiplos meios tecnológicos na possibilidade de transpor os limites físicos e temporais da sala de aula.

- (28) A incorporação das mídias sociais como meio para o desenvolvimento dos processos educativos permite a promoção de uma revolução metodológica no processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo, assim, para que a escola seja um espaço mais eficaz na construção significativa do conhecimento e espaço de qualificação dos estudantes no uso das mídias sociais.

II. DIMENSÕES DO PROCESSO EDUCATIVO

Neste capítulo, apresentam-se as especificações conceituais e as mediações para orientar as necessidades de renovação e qualificação nas diferentes dimensões do processo educativo. Seguindo a lógica do Sistema de Qualidade da FLACSI, que se origina nas pesquisas sobre eficácia escolar, consideramos quatro dimensões: (1) Curricular; (2) Organização, Estrutura e Recursos; (3) Clima Institucional; e (4) Relação com a família e com a comunidade.

2.1. DIMENSÃO CURRICULAR

- (29) Nas instituições educativas da Companhia de Jesus, a aprendizagem se dá na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito. Seguindo a tradição de ecletismo da tradição educativa jesuíta, na abertura e no diálogo com as diferentes teorias da educação, a Rede Jesuíta de Educação estabelece como diretrizes para aperfeiçoar seus processos educativos que os colégios: (1) avaliem a efetividade de suas propostas educativas; (2) promovam a atualização ou a transformação de seus currículos para que expressem a identidade inaciana, sejam significativos e flexíveis e contemplem as diferentes dimensões da formação da pessoa; (3) revejam a organização e o planejamento dos diferentes componentes curriculares para que contemplem a transversalidade e a interdisciplinaridade como inerentes à realidade e as utilizem nas propostas de aprendizagem; (4) redimensionem espaços e tempos escolares para gerar mais espaço de mobilidade e criatividade no processo educativo; (5) atualizem os recursos didáticos e tecnológicos para responder de maneira mais eficaz aos desafios dos tempos atuais; e (6) enriqueçam a matriz curricular para que, além da base comum nacional, obrigatória, incorpore os componentes necessários para garantia do ideal de educação integral da Companhia de Jesus.

Sobre o currículo

- (30) Nas escolas da RJE entende-se que o currículo é o “*ethos*” no qual realizamos a finalidade que declaramos: excelência na educação de pessoas competentes, conscientes, compassivas e comprometidas. Portanto, o currículo revela-se na realidade do cotidiano da escola, na sala de aula e fora dela, nas relações de poder que se estabelecem entre os diferentes

atores, nos valores e no modo como as decisões são tomadas e na maior ou menor coerência que existe entre o que declaramos e o que fazemos.

(31) Nos colégios da Rede Jesuíta de Educação, os currículos são concebidos considerando a legislação educacional em vigor e os documentos da educação da Companhia de Jesus. A construção do currículo considera a concepção de mundo, de sociedade, de homem e que pessoa se quer formar, assim como contempla aspectos da formação integral que tenham fundamentação de natureza: epistemológica, indagando sobre limites e possibilidades do conhecimento e as relações que se estabelecem entre conhecimento, sujeitos e meio; pedagógica, buscando os melhores caminhos e meios para que a aprendizagem integral aconteça; e psicológica, considerando os diferentes estágios de desenvolvimento do aluno e sua capacidade de pôr-se em atividade em consonância com os desafios postos a cada etapa.

(32) Superando a discussão sobre protagonismo escolar, importante em seu tempo, acreditamos que professores, alunos, famílias, profissionais não docentes, todos são protagonistas do processo educativo, participando de diferentes formas e lugares da vida escolar. Sem sombra de dúvida, o principal foco de todo o trabalho desenvolvido é o aluno, sujeito das aprendizagens propostas mediadas pelo professor e por tantas outras possibilidades de acesso ao conhecimento. Nas escolas da RJE, o papel do professor é mais que o de mediador das aprendizagens, especialmente em tempos de tamanha diversidade de “mediações”. O professor é o profissional que propõe o caminho, apresenta o mapa e acompanha os alunos indicando critérios para que a apropriação do conhecimento seja feita de maneira significativa e com valor.

(33) A noção de valor fundamenta a vida escolar e está explícita no currículo da instituição. As normas, os regulamentos, a relação estabelecida entre os membros da comunidade educativa, as decisões e ações transparecem os valores que pregamos. Educamos na justiça, no respeito, na solidariedade, na compaixão. A educação jesuíta é instrumento efetivo de formação, fundamentado na fé, na prática da justiça, no diálogo inter-religioso e no cuidado com o ambiente.

O conhecimento

(34) Vislumbramos um processo educativo cujo paradigma supere a visão racionalista vigente e nos impulse na renovação dos currículos e dos modos de ensinar assumindo de forma mais explícita que, na perspectiva da educação integral, aprende a pessoa toda e não apenas a sua dimensão intelectual.

(35) Importante na definição dos currículos considerar as diversas áreas do conhecimento, as particularidades do perfil dos educandos, as características das faixas etárias e do que dispõe a instituição como mediação para os processos educativos. A educação básica, constituída de três etapas específicas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), configura-se de

forma sequencial, orgânica e articulada (BRASIL, 1993). Esse itinerário necessita de sentido e de complementaridade, especialmente considerando o sujeito, que é a razão de ser de todo esse ciclo educacional. Os mesmos critérios aplicam-se a cursos oferecidos pelas unidades da RJE em nível técnico e aos que oferecem programas de Educação de Jovens e Adultos.

Uma didática

- (36) Pressupondo o aluno como centro do processo de aprendizagem, o currículo oferece oportunidades para que o conhecimento seja constituído de diversas formas, individual e coletivamente, garantindo acompanhamento sistemático do aluno, do processo de ensino e de aprendizagem e dos modos de avaliação daquilo que se espera como resultado. A meta é garantir um caminho no qual ensino e aprendizagem sejam constantemente avaliados, evitando que a não-aprendizagem seja entendida como responsabilidade exclusiva dos educandos.
- (37) Nas escolas da RJE, as melhores formas de acompanhar as aprendizagens dos alunos são definidas em diálogo com os profissionais docentes, considerando as orientações da RJE, a validação da direção acadêmica de cada unidade, instância competente para validar decisões que afetem ensino e aprendizagem. São critérios de referência para essa definição: os objetivos estabelecidos na proposta pedagógica da escola e o conhecimento das diversas teorias à disposição.
- (38) A consideração da diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem guia os professores na preparação dos planos, das aulas e na seleção e organização dos materiais utilizados para propor e avaliar as aprendizagens. Baseados nas opções expressas no currículo, o professor propõe situações diferenciadas de mediação para atender os sujeitos de aprendizagem que se encontram em momentos distintos. Entendemos que a separação entre ensino, aprendizagem e estudo como momentos estanques está superada e que o trabalho docente precisa ser organizado a partir da aprendizagem e das metas definidas para as múltiplas dimensões envolvidas no processo.

Matriz curricular

- (39) A matriz curricular espelha a organização das diversas áreas do conhecimento, os componentes curriculares e a carga horária dedicada a cada um deles. Como parte do projeto político-pedagógico das escolas, sinaliza o percurso da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes e orienta os professores na busca de novas abordagens e metodologias. De acordo a LDBEN, está organizada em duas partes: base comum e parte diversificada. Na base comum, parte obrigatória com especificações claras nos documentos oficiais que norteiam a educação escolar formal, as orientações apontam para a necessidade de integrar, cada vez mais, os conteúdos dos diferentes campos disciplinares de forma interdisciplinar e transversal. Nas escolas da RJE, assumimos como meta para os próximos anos essa tarefa, entendendo que a

fragmentação existente hoje nas matrizes das escolas ajuda pouco na aprendizagem significativa. Além da base comum, está a parte diversificada que revela a identidade da instituição e considera o contexto em que se insere cada unidade educativa. A construção da matriz curricular garantirá a integração das duas partes (base comum e parte diversificada), refletindo a realidade da escola em atenção à cultura local e à identidade da proposta pedagógica jesuítica.

Ensino e Aprendizagem

- (40) Nas escolas da Companhia de Jesus, toda a ação educativa converge para a formação da pessoa, enfatizando a necessidade de reconhecer as potencialidades do indivíduo e garantindo o desenvolvimento das dimensões: cognitiva, afetiva, ética, espiritual, comunicativa, estética, corporal e sociopolítica.
- (41) Nesse sentido, é importante promover aprendizagem que capacite o aluno a perceber o valor do aprendizado ao longo da vida e possibilite o desenvolvimento dos talentos individuais e coletivos. A garantia de aprendizagem integral exige da escola, hoje, a compreensão de que o contexto mudou, os alunos aprendem de formas e em tempos distintos, em espaços que não se limitam ao escolar, exigem respostas individualizadas, diversos modos de fazer e de mediar a construção do saber, oportunizando vivências que atendam a diferentes necessidades.
- (42) O professor organiza sua ação docente de tal forma que favorece o contato ativo dos alunos com o conhecimento, atuando sempre de modo a tornar efetiva a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao exercício da autonomia.

Avaliação

- (43) Quando se trata de avaliação, consideramos essencial que se avalie tanto o ensino quanto a aprendizagem uma vez que a finalidade do primeiro é o alcance de excelência no segundo. A avaliação da aprendizagem é sempre uma avaliação do ensino; lugar pedagógico de acompanhamento da caminhada de alunos e professores. A avaliação como momento isolado de verificação do que foi retido do conteúdo ensinado faz parte de um paradigma superado e precisa ser revista onde ainda for vigente. Cabe aos profissionais encarregados de acompanhar o trabalho acadêmico garantir que os processos de avaliação do ensino ocorram de maneira sistemática e em diálogo com a avaliação das aprendizagens.
- (44) Importante também considerar as práticas renovadas de avaliação nas quais se leva em conta a contextualização, a relação teoria e prática, a reflexão e a análise crítica, a importância do raciocínio e da apreciação das diferentes dimensões da pessoa nos processos avaliativos.

- (45) Os sistemas de avaliação nas escolas da RJE contemplam tanto o aspecto cognitivo (intelectual) quanto o socioemocional e o espiritual-religioso. Há que se ter clareza sobre as competências e habilidades a atingir em cada uma dessas dimensões, assim como de meios e instrumentos para avaliar o desenvolvimento dos estudantes em cada etapa de sua vida escolar.
- (46) Em relação à organização do sistema avaliativo, o critério norteador será sempre o “muito no pouco”. Mais que a fragmentação do ano letivo em etapas curtas e assoberbadas de conteúdos trabalhados de maneira superficial e desarticulada, o que se pretende é um sistema de avaliação que permita a apropriação com profundidade e de maneira integrada das aprendizagens propostas, preferencialmente organizado em blocos trimestrais em cada ano letivo.
- (47) Os dados de registro e de desempenho acadêmico são usados para gerar informação sobre o desempenho de professor e aluno, retroalimentando a ambos no desafio da qualificação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação e na comunicação com alunos e famílias.

Educação Inclusiva

- (48) A educação inclusiva é uma preocupação mundial que impulsiona uma busca constante para torná-la uma realidade cada vez mais frequente, ancorada na garantia de direitos, a partir de uma vasta legislação específica, que evidencia, entre outros aspectos, a diversidade como um fator essencial para transformação da escola.
- (49) A proposta de educação inclusiva consiste em pôr em prática um novo conceito, que tem como base tornar a educação acessível às pessoas e, com isso, atender às exigências de uma sociedade que vem combatendo preconceitos, discriminações, barreiras entre indivíduos, povos e cultura. Uma escola inclusiva não só oferece recursos especializados, mas também um espaço que valoriza a diversidade, no qual se experimentam as vantagens de um ensino e de uma aprendizagem cooperativos, em que todos ajudam e são ajudados.
- (50) A proposta de educação da Companhia de Jesus comunga com a perspectiva da educação inclusiva, visto que sua finalidade é proporcionar educação integral para todos os alunos. Assim, as escolas da RJE entendem a educação inclusiva como garantia das condições de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas condições. Em cumprimento da legislação vigente e contemplando um dos compromissos do SIPEI, a prática de educação inclusiva constitui um desafio assumido por todas as unidades como dever de justiça e desafio à nossa competência técnica.
- (51) A Rede Jesuíta de Educação estabelece as diretrizes a seguir elencadas, para que os colégios as adotem como propulsoras do aperfeiçoamento de seus projetos pedagógicos, com

vistas à oferta de uma educação cada vez mais de qualidade: (1) definir, nos programas de capacitação continuada, temas relacionados à educação inclusiva e às necessidades educacionais especiais; (2) considerar que *Aprender a viver juntos* é um dos pilares da educação contemporânea, já que supõe participar e cooperar com os demais; (3) garantir acessibilidade física; (4) desenvolver campanhas de sensibilização para a promoção de acessibilidade pedagógica e atitudinal; (5) implantar atendimento educacional especializado, em espaços e tempos distintos, como meio de suporte ao processo de ensino e de aprendizagem; (6) definir, a partir das orientações legais, os procedimentos internos para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Formação na liderança

- (52) Uma obra educativa da Companhia de Jesus tem como um dos seus objetivos a formação de líderes que tenham, na justiça e no serviço, seus principais compromissos. Nas unidades da RJE, líderes entendem a própria autoridade como serviço que transforma as pessoas e, por meio das pessoas, a sociedade. Uma liderança que ajuda a comunidade a crescer em Cristo, segundo palavras do Pe. Adolfo Nicolás, SJ, na Conferência sobre a Liderança Inaciana, em Valladolid, 2013.
- (53) Embora a formação de lideranças à luz dos valores cristãos se dê no trabalho educativo como um todo, nos colégios da RJE entendemos que os que lidam cotidianamente com os alunos são os agentes mais importantes dessa formação. Para isso, é necessário construir projetos de maneira integrada entre os diferentes setores ou áreas das escolas que considerem todas as etapas da vida escolar. Tais projetos garantem o protagonismo do aluno e sua representação nas diferentes instâncias da vida e da organização escolares (representações de turma, grêmios estudantis e colegiados).

2.2. DIMENSÃO ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA E RECURSOS

Pressuposto

- (54) O modo como os processos são geridos faz as escolas manifestarem, de forma explícita, o conteúdo do modo de proceder da instituição. Desse modo, não nos é indiferente este ou aquele estilo de gestão; ao contrário, afirmamos um modelo de gestão em que o poder é serviço, e a liderança é espaço de compartilhamento de poder e de responsabilidade, tendo como foco o cumprimento da missão. A participação é mais que uma oportunidade de compartilhamento de poder. É um compromisso de co-responsabilização pelo trabalho e pelos resultados alcançados.
- (55) A complexidade das relações, o modo como essas se travam no ambiente escolar e os processos desenvolvidos nas diferentes áreas da organização constituem o conteúdo mesmo dos processos de gestão. Trata-se, portanto, de um movimento contínuo no qual a escola é plasmada,

aprendendo de si mesma e gerando oportunidades de reordenamento das relações e, conseqüentemente, de reorganização da unidade escolar com vistas ao cumprimento de sua missão.

- (56) Esse movimento contínuo, se bem apropriado pela equipe diretiva, possibilita que se busquem as melhores práticas para a efetivação do processo educativo, sendo a primeira delas referente à própria definição de quais as equipes de trabalho e o melhor modo de composição e integração entre elas, com a demarcação da função a ser exercida e a percepção de que todas, a partir do lugar que ocupam, colaboram para o fim proposto. O gerenciamento dos processos internos do centro educativo, das equipes administrativa e docente e dos recursos disponíveis está plenamente coerente com os objetivos e as metas estabelecidas pela instituição, que se enraízam na missão educativa da Companhia de Jesus e têm como fim último a *aprendizagem integral* dos alunos. Desse modo, ao inserirem-se nesse horizonte, a equipe diretiva e as equipes de trabalho do colégio colocam-se na condição de corresponsáveis pelo processo educativo e pela missão institucional.
- (57) Por tudo isso, a gestão institucional possibilita a garantia de profissionalização dos processos, alinhada à identidade inaciana e à busca do *magis*. Trata-se de superar tudo o que soa como doméstico e personalista, tendo em vista os desafios contemporâneos e as respostas que queremos dar como escolas da Companhia de Jesus.

Direcionamento Estratégico

- (58) Os processos decisórios que norteiam o trabalho de direção das escolas, em se tratando de instituições jesuítas, fundamentam-se em um aspecto radical e caro à Companhia de Jesus: o *discernimento espiritual* e a busca daquilo que se apresenta como vontade de Deus para a instituição. No entanto, o trabalho das equipes diretivas, assim como os processos decisórios de maior impacto, serão mais assertivos se orientados por métodos e instrumentos de direcionamento estratégico. Essa abordagem evita que as escolas operem sem um norte de médio e longo prazo e, em consequência, tenham suas ações de curto prazo comprometidas pela falta de perspectiva de futuro. Dito de outra forma, o direcionamento estratégico, como método de trabalho e recurso norteador para a gestão, garante maior eficácia no cumprimento da missão.
- (59) No contexto deste documento, entendemos por estratégico a capacidade das pessoas e da organização de, considerando os dados do contexto interno e externo da instituição, definirem rumos, caminhos e metas que garantam o alcance dos objetivos propostos e posicionem a instituição, em um determinado escopo de tempo, no lugar onde deseja estar. No caso das escolas da Companhia, no lugar onde desejam estar para prestar um melhor serviço à Igreja e à sociedade.

- (60) O direcionamento estratégico e seu respectivo plano de ação se alinham plenamente à missão e à visão institucionais e, em seu tempo e medida, às diretrizes que emanam desse Projeto Educativo Comum, além de indicarem com clareza quem são os responsáveis por sua execução. Importa, também, que a escola utilize métodos e recursos adequados e que o direcionamento estratégico se desdobre em planos de trabalho claros, conhecidos pela maior parte dos colaboradores e mensuráveis em curto, médio e longo prazos.
- (61) Uma vez posta em marcha a dinâmica de direcionamento estratégico e suas derivações, todas as decisões tomadas pela Equipe Diretiva derivam do discernimento feito previamente, das ações definidas como prioritárias durante o ciclo de planejamento e da avaliação anual feita pelas equipes de trabalho, que podem indicar necessidades de reorientação e adequação. Isso assegurará processos de sucessão, especialmente nos cargos de direção geral, mais seguros, sem maiores impactos causados pela falta de um horizonte claro e de planos de ação bem definidos e apropriados pelos profissionais das diferentes áreas da escola.

Estrutura Organizacional

- (62) Ao longo dos anos, os colégios da Companhia de Jesus, no Brasil, adaptaram suas estruturas sem necessariamente discernir se as mudanças qualificariam a proposta educativa da Companhia, o que, em muitos casos, levou a estruturas demasiadamente pesadas, em certa medida desnecessárias e que não têm gerado evidências de alcance de melhores resultados na aprendizagem integral dos alunos.
- (63) A proposta de formação integral não pode se consolidar como um somatório de partes, cada qual sob a responsabilidade de uma equipe ou setor, pois é da integração que conseguiremos avançar em direção aos frutos esperados de nosso processo educativo. Em virtude desse fato, a organização interna e o organograma institucional refletem essa intencionalidade. O modelo matricial de estruturas organizacionais é o que mais se aproxima da integração desejada nas escolas da RJE já que favorece o funcionamento harmônico das diversas instâncias da instituição, com vistas ao atendimento satisfatório do que emana da proposta pedagógica.
- (64) Caberá às equipes diretivas dos colégios, portanto, avaliar, sistematicamente, o modo de organização interna e o organograma institucional, a fim de adequá-los para garantir uma gestão cada vez mais integrada e o êxito na execução dos projetos pedagógicos. Por sua vez, da revisão e adequação do organograma institucional derivará o descritivo de funções, acrescido de uma matriz que apresente as competências necessárias para o bom desempenho de cada função. Todas as unidades contarão com um desenho organizacional claro e com as consequentes definições necessárias ao seu funcionamento.

Uso dos recursos a serviço da missão: gestão financeira

- (65) Meios para os fins: essa é a máxima que nos norteia quando se trata de gerenciamento de recursos. Nossa natureza institucional e sua raiz na experiência de Inácio de Loyola demandam constante preocupação com o uso consciente de recursos e com a justiça social, sem nos eximir de qualificação técnica e do profissionalismo para execução da tarefa educativa e dos processos de gestão a ela inerentes. À competência técnica e qualidade necessárias, junta-se a necessidade de uma postura de austeridade diferenciada, que se assenta na experiência mesma de Santo Inácio e nos critérios evangélicos.
- (66) Nesse sentido, somos chamados ao uso responsável e racional de meios e recursos, tendo como foco de atenção nosso fim proposto, assim como, em certos momentos e segundo discernimento criterioso, a *partilha do ser e do ter*, colaborando, desse modo, na execução da missão universal da Companhia de Jesus e na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária.
- (67) É ideal que os processos de administração financeira do colégio estejam, plenamente, aderentes aos documentos da Companhia de Jesus sobre administração de bens, em especial à Instrução sobre a Administração de Bens (IAB), bem como às diretrizes e às orientações da Administração Provincial e da Mantenedora à qual o colégio pertence. Além disso, é primordial que a gestão financeira se ancore em normas e técnicas de um processo administrativo de qualidade, segundo melhores práticas disponíveis.
- (68) Por outro lado, é de crucial importância que nossas instituições educativas caminhem no sentido de uma maior co-responsabilização de todos os seus profissionais pelo uso e gerenciamento dos recursos disponíveis, que tem início em seu envolvimento na própria construção orçamentária. Para isso, a *construção coletiva do orçamento anual*, considerando sempre as premissas indicadas pela Administração Provincial, o conteúdo do plano estratégico institucional e os dados da realidade dos contextos nacional e regional, é uma ferramenta de gestão fundamental. Cada vez que assume como responsabilidade exclusiva a elaboração das peças orçamentárias, a área administrativa autoriza os demais gestores a se eximirem dessa responsabilidade na gestão de sua área específica. Além da elaboração dos orçamentos, compartilham-se o acompanhamento e o controle da execução do planejado entre os gestores de diferentes áreas e níveis da estrutura.
- (69) Toda a administração financeira pressupõe efetivação de controles e registros, segundo critérios técnicos estabelecidos, e a socialização dessas informações com as instâncias superiores, mediante solicitação prévia e/ou necessidades provenientes dos mecanismos legislativos de controle.

Potencializando os recursos humanos a serviço da missão: Gestão de Pessoas

- (70) O processo qualificado de gestão de pessoas dentro de um colégio impacta diretamente a qualidade do serviço prestado e o fim pretendido. A gestão de pessoas é, portanto, uma dimensão estratégica e pressupõe a valorização do capital humano, com vistas ao desenvolvimento da pessoa, de modo que cresça humana e profissionalmente para o melhor cumprimento da missão. Concomitantemente, garante maior eficácia na entrega de um serviço de qualidade e viabiliza processos sucessórios mais assertivos.
- (71) A Equipe Diretiva é a primeira responsável pela *gestão de pessoas*, e o setor de Recursos Humanos atua como seu parceiro por meio do gerenciamento de políticas e procedimentos que serão adotados pela instituição. É ideal que o colégio conte com clara definição dos procedimentos para recrutamento, seleção, retenção de talentos, avaliação de desempenho, programas de desenvolvimento pessoal e profissional e definição do plano de cargos e salários, nesse caso, conforme características locais do mercado educativo em que o colégio está inserido e apoiado e em consonância com a mantenedora e suas equipes técnicas.
- (72) Quanto maior for a clareza dos gestores no que diz respeito à função a ser desempenhada e a pré-requisitos e competências necessárias para tal, maior será a possibilidade de êxito na contratação e no posterior acompanhamento do desempenho dos profissionais da instituição.
- (73) Sobre a avaliação de desempenho, é desejável que aconteça anualmente, segundo critério estabelecido pelo setor de Recursos Humanos local, alinhando as melhores metodologias disponíveis com qualidades e competências desejáveis para uma liderança inaciana, conforme documentos institucionais. A avaliação poderá subsidiar as Equipes Diretivas com informações que viabilizem a gestão de pessoas, bem como a indicação das eventuais fragilidades existentes nas equipes de trabalho, das quais poderão derivar planos de formação e capacitação.
- (74) Dadas as especificidades de cada contexto, demarcadas sobretudo pelas Convenções Coletivas do Trabalho, caberá aos Departamentos de Recursos Humanos, sob orientação das Direções Administrativas, a realização de estudos que subsidiem a Equipe Diretiva para tomada de decisão em torno da implementação ou não de Plano de Cargos e Salários e de outros benefícios trabalhistas passíveis de concessão, levando-se sempre em conta as características do mercado educativo em que a escola está inserida e a sustentabilidade financeira institucional.

2.3. DIMENSÃO CLIMA INSTITUCIONAL (ESCOLAR)

- (75) O Clima institucional de uma escola jesuíta constrói-se a partir do que chamamos “modo de proceder” da Companhia de Jesus. Observa-se, cotidianamente, na convivência e na interação entre os diversos membros da comunidade, assim como na realização das tarefas e no uso do poder. Implica considerar a comunicação e a relação entre todos os atores educativos; a participação nos diversos espaços de ação e decisão; a motivação, o compromisso e a identificação com as finalidades da escola; os mecanismos de resolução de conflitos; os eventuais episódios de desrespeito entre ou para com os estudantes. Tem especial relevância o cuidado pessoal de cada um dos membros da comunidade (“*cura personalis*”), sempre orientado à melhor realização dos objetivos definidos para cada segmento da escola. Trata-se de cuidar da pessoa porque ela é sempre o centro do processo e, ao mesmo tempo, garantir o alcance dos resultados nos processos que são nosso compromisso institucional com alunos e famílias.
- (76) A promoção de uma cultura interna que valoriza o desenvolvimento de um sentido de pertença baseado na missão e na mística institucionais, nas relações entre as pessoas fundadas no respeito e na avaliação daquilo que cada um é e com que contribui para a instituição é tarefa de todos os gestores da escola.
- (77) A gestão do clima institucional envolve, de acordo com as especificidades das funções e responsabilidades, a interação e a comunicação entre os diversos membros da comunidade educativa e o acompanhamento dos profissionais, no nível que corresponda a cada um, nos processos de ensino e aprendizagem. O que constrói um bom clima institucional é a adesão, o sentimento de pertença e a corresponsabilidade dos profissionais em relação à missão da escola. A qualidade do clima institucional está diretamente associada à qualidade da gestão realizada nos diversos espaços da organização escolar. Cabe à equipe diretiva garantir unidade no “modo de proceder” dos gestores, de tal forma que os critérios utilizados e os procedimentos de gestão adotados sejam coerentes e consistentes nos diferentes setores da escola.

Formação para a missão

- (78) O processo de indução dos profissionais (docentes e não docentes) naquilo que é específico do modo de ser institucional é de responsabilidade da instituição. Os programas de indução e os que deles decorram como aprofundamento se constituem em processos formativos baseados na identidade inaciana e jesuíta. Explicitam os principais aspectos da identidade institucional, suas raízes fundacionais, aquilo que se espera da missão apostólica da Companhia e, em especial, da missão educativa, com vistas ao crescimento e amadurecimento pessoal e ao fortalecimento daquelas qualidades que impactam positivamente o desempenho profissional. Favorecem, ainda, o desenvolvimento da capacidade de ler a realidade de maneira crítica, à luz

da visão cristã e inaciana de mundo, contemplando a valorização e a formação para a justiça social e a sustentabilidade.

- (79) Cabe à Equipe Diretiva a responsabilidade de garantir que tais programas integrem a programação ordinária da escola e se realizem de acordo com as necessidades identificadas, com os recursos disponíveis e de acordo com as leis trabalhistas e acordos sindicais vigentes em cada região. Compete, igualmente, aos diretores oferecer aos novos profissionais contratados os documentos institucionais básicos, seja do próprio Colégio, seja da Companhia de Jesus, que comuniquem a Identidade da Instituição e contribuam na formação para aproximação e assimilação de seu conteúdo, a fim de que inspirem a conduta e o procedimento deles.
- (80) O convite à experiência dos Exercícios Espirituais (EE.EE.) é parte dos programas de desenvolvimento das escolas, considerando necessidades e circunstâncias locais. Embora reconhecendo a riqueza da experiência e as possibilidades de que um profissional que nela se encontra construa um nível diferenciado de adesão à missão da escola, o convite aos EE. EE. não está associado ao processo de avaliação dos profissionais.
- (81) A Formação Institucional contempla, ainda, a identificação e o fomento de lideranças. Nos processos sucessórios de gestores dos níveis intermediários, considerem-se, nos potenciais candidatos, a liderança, a compreensão e a assimilação da identidade institucional, a forma de agir e proceder dos profissionais, seu compromisso com a qualidade e com a excelência, bem como o comprometimento com os valores que orientam a missão do Colégio.
- (82) O formato e a operacionalização dos processos de Formação Institucional são de incumbência de cada Colégio, podendo ser desenvolvidos em cooperação com outras obras da Plataforma Apostólica à qual o Colégio pertence. Quando oportuno, desenvolvem-se ações formativas com vistas à integração, à apropriação e à co-responsabilização pelo Plano Apostólico da BRA.

Capacitação de profissionais

- (83) A capacitação profissional consiste na busca por atualização e aprimoramento teórico e prático de conhecimentos, competências e habilidades exigidas para o exercício das funções, associada à compreensão e à assimilação da identidade e da missão do Colégio. Todo investimento feito pelas escolas nessa direção visa à qualificação dos profissionais para serem capazes de atuar da melhor forma, de acordo com orientações e projetos da instituição. Para isso, são consideradas as necessidades internas da Instituição e as demandas do seu corpo funcional.

- (84) Dos profissionais que atuam nas escolas, espera-se que se esforcem continuamente por aperfeiçoar seu desenvolvimento pessoal e sua formação técnica, a fim de desempenharem com excelência suas atividades, considerando as características do “modo de proceder” em uma escola da Companhia de Jesus.
- (85) Com vistas ao aperfeiçoamento profissional, os funcionários (docentes e não docentes) poderão pleitear junto à Direção dos colégios colaboração financeira e/ou adequação de carga horária e/ou liberação do trabalho, observando regras específicas contidas na Política de Gestão de Pessoas dos Colégios ou orientações análogas.
- (86) Quanto aos profissionais que ocupam cargos formais de liderança, para dar respostas e um novo significado à função diante das demandas e dos desafios da sociedade contemporânea, consideram-se: (1) a competência requerida para trabalhar em equipe e de forma colaborativa; (2) a visão sistêmica da organização e seus efeitos nos diferentes processos desenvolvidos em uma escola; (3) a ousadia necessária para enfrentar, de forma resiliente, as contradições próprias dos grupos humanos e das instituições.
- (87) Uma das principais tarefas das lideranças formais, especialmente as que medeiam a direção e a operação nas diferentes áreas, é tornar clara a visão, os fins, os objetivos. Nesse sentido, é importante saber escutar, estar aberto à opinião de outros, à construção conjunta, visando sempre ao alcance dos fins pretendidos e ao uso adequado dos meios.
- (88) Para além do cumprimento da legislação, os colégios incorporam, por sua identidade e missão, profissionais com necessidades especiais, os quais acolhe, forma, capacita e destina a executar funções correspondentes às suas possibilidades.

Comunicação

- (89) A comunicação é meio de integração e partilha de informações que viabiliza a missão do Colégio. É insumo do trabalho de gestão, desde a direção geral até a sala de aula. Uma gestão eficaz dos processos comunicacionais garante o conhecimento de tudo o que afeta o exercício das funções de cada profissional, do trabalho demandado dos alunos e do papel das famílias na educação escolar.
- (90) As estratégias de comunicação organizacional e marketing nas unidades da RJE também estão a serviço da missão e como tal contribuem para comunicar e reforçar os valores que integram a identidade institucional e a proposta curricular. Objetivos mercadológicos se submetem à visão e à missão das escolas.
- (91) No uso dos meios, adotam-se a identificação, a escolha e a orientação de prestadores de serviços de comunicação, garantindo que os materiais explicitem a proposta educativa dos

Colégios da Rede Jesuíta de Educação. É importante considerar, entretanto, o apoio de profissionais da área ou agências especializadas para a realização desse serviço.

- (92) As peças gráficas de divulgação, os vídeos institucionais, os canais de comunicação, assim como tecnologias educacionais são ferramentas de informação para a mediação da aprendizagem e interação, e não um fim em si mesmo.
- (93) A área responsável pela Comunicação procura criar, identificar e potencializar o uso de várias ferramentas e canais, gerar fluxos de informação e processos interacionais que promovam processos comunicacionais com múltiplas finalidades, sobremaneira aquelas que incidam diretamente na gestão dos diferentes processos escolares.
- (94) Atenção especial ao tratamento das informações que envolvem pessoas e relações, pois implicam sigilo e confidencialidade. Na comunicação com alunos, famílias e comunidade local, são estabelecidos fluxos e canais de interação, de modo a favorecer a transparência, a cordialidade e o acesso pleno e seguro às informações. Paralelamente, requerem observância dos marcos legal e ético vigentes.
- (95) Com respeito à captação, disseminação e armazenamento de imagens, vídeos de alunos, famílias, funcionários docentes e não docentes, instituições parceiras, faz-se necessário o trato ético, com uso de instrumentos jurídicos legais. A adoção da RJE Online e de Sistemas de Informação são indicados como ferramenta e ambiente comum para o trato e a geração de informações que serão usadas para a comunicação.

Motivação e compromisso

- (96) A clareza e a objetividade que se esperam de cada profissional e equipe de trabalho, bem como as expectativas em relação ao desempenho e sua importância no conjunto da missão, muito ajudam a motivação em assumir, com entusiasmo, sua responsabilidade na obra apostólica. Não importando nível de responsabilidade, serviço e autoridade, todos precisam estar cientes das próprias atribuições e bem motivados a realizar o trabalho sob o signo do *Magis*.
- (97) Dos profissionais contratados para trabalhar nas escolas da RJE, espera-se compromisso de nível institucional, independentemente das pessoas que lideram ou ocupam cargos formais em cada momento histórico.
- (98) Os processos de Formação Institucional, Capacitação Profissional e Comunicação são mais efetivos, quando permeados pelo fomento do compromisso e da adesão em vista da

aprendizagem, do desenvolvimento do trabalho e do comprometimento com a missão das escolas.

2.4. DIMENSÃO: FAMÍLIA E COMUNIDADE LOCAL

- (99) A interação escola, família e comunidade abre espaços para o fomento do diálogo sobre a participação das famílias no espaço escolar. Ademais, acaba por incidir na criação de vínculos que promovam e construam a justiça social na sociedade e reverberem na inserção e no reconhecimento dos Colégios como parte constitutiva do contexto social no qual se localizam.
- (100) A relação entre escola e família envolve duas dimensões: (1) as famílias adquirem a prestação de serviços educativos, que são regulamentados por contrato; (2) elas são corresponsáveis do desenvolvimento e acompanhamento da aprendizagem integral. A constituição da Comunidade Educativa requer a integração saudável dessas duas dimensões.
- (101) A participação e o envolvimento das famílias seguem os fluxos e os canais oficiais de comunicação e acesso aos colégios, que são informados e divulgados à comunidade educativa. As famílias têm acesso ao colégio orientadas pelas normas dos Regimentos Escolares. Na interação entre alunos no interior dos colégios, é vedada a intervenção direta dos pais, sobretudo quando se tratar de divergências relacionais. Quanto ao contato das famílias com os profissionais para o trato de processos educativos, o envolvimento e a interação serão mediados pelas normas expressas nos Regimentos Escolares e pelas normatizações contratuais.
- (102) Especial atenção e cuidado pastoral são dados à oferta da Espiritualidade Inaciana às famílias e ao acompanhamento espiritual, considerando a variedade de modalidades que integram a tradição da Companhia de Jesus e o perfil dos integrantes da comunidade educativa. Incentivam-se a criação e a promoção de canais oficiais de escuta das famílias, ao modo de Ouvidorias, visando favorecer a interação e a comunicação entre escolas e famílias. Para mais aproximar as famílias da missão educativa e suas finalidades, bem como do ambiente e da identidade inaciana dos colégios, surge a necessidade de promover e desenvolver um Programa de Liderança Inaciana para Pais.

Associações de Pais

- (103) As Associações de Pais são entidades sem fins lucrativos, promovem a participação e a integração permanente das famílias no espaço escolar, visam mediar o contato e a relação com a Administração dos colégios e colaborar de modo corresponsável para que o colégio realize a missão educativa. Entende-se que as Associações de Pais não são canais paralelos de interação e comunicação da família com o colégio, mas sim integrado ao colégio, no qual acontece a representação dos interesses dos pais.

- (104) Na relação com o colégio, as Associações de Pais colaboram na especificidade da promoção de participação, convivência e interação. Sua colaboração não implica poder de decisão das ações, processos e opções do colégio, que são de responsabilidade do Conselho Diretor, a partir de orientações e normatizações da Delegação de Educação Básica da Província Jesuíta do Brasil. Por isso, faz-se necessário que toda Associação de Pais tenha estatuto próprio, aprovado pelo Colégio e no qual especifique seu escopo de atuação e incidência no espaço escolar.
- (105) No contexto de necessidade de educação ambiental, a Associação de Pais é aliada do colégio na promoção e na comunicação da sustentabilidade junto às famílias. As Associações de Pais são acompanhadas por Colaborador indicado pelo Conselho Diretor, visando garantir sua representatividade orientada pela identidade inaciana e jesuíta nos colégios.

O Colégio e a Plataforma Apostólica

- (106) A missão apostólica da Companhia de Jesus é realizada de forma qualitativa e articulada nas Plataformas Apostólicas. Em cada plataforma, há diversas obras: Paróquias, Centros de Espiritualidade, Casas de Retiro, Centro de Juventudes, Fé e Alegria, Universidades, Faculdades e Colégios.
- (107) O colégio integra uma Plataforma Apostólica específica, com características próprias. A interação entre as obras apostólicas presentes nas Plataformas é uma necessidade no contexto do trabalho em rede. Compartilhar pessoas, infraestrutura, recursos e ações, promovendo vínculos afetivos e institucionais, colabora na realização da missão de Companhia de Jesus e, por conseguinte, da obra apostólica.

O Colégio e os Antigos Alunos

- (108) Ao concluir os estudos em um colégio da Companhia de Jesus, os antigos alunos ainda são entendidos como membros da comunidade educativa e podem estabelecer vínculos, interação e convivência com o ambiente dos colégios.
- (109) Havendo Associações dos Antigos Alunos, responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de convivência, celebração e solidariedade entre os egressos de cada unidade, é necessário que tenham um estatuto que regulamente atividades e administração. Essas associações são formadas, necessariamente, por antigos alunos. Ainda que incorporem voluntários para a realização das atividades, esses não podem ser considerados membros em virtude da ausência da vinculação ao Colégio quando alunos.

- (110) Na medida da disponibilidade dos recursos, pessoas e infraestrutura, o colégio apoia essas associações, visando facilitar os programas e atividades que congregue os egressos e os aglutine em torno a programas de voluntariado e outros que a Companhia já tenha no Brasil e em outras partes do mundo.

Relação com a Igreja Local

- (111) O colégio é uma obra apostólica da Companhia de Jesus, ordem religiosa que integra a Igreja Católica, e desenvolve sua missão na circunscrição eclesiástica da Arquidiocese e Diocese em que está localizado. Por isso, desenvolve suas atividades curriculares em comunhão e consonância com a Igreja Local, cooperando e sendo solidário com as iniciativas no âmbito universal da Igreja Católica.
- (112) O colégio assume a condição de ser, ele também, um espaço favorecedor de experiência eclesial. Essa é uma demanda que chegou às escolas católicas em tempos de fragmentação de referência comunitária, no cotidiano das interações entre pessoas e grupos, no atual contexto da vida urbana e suas múltiplas e complexas manifestações.
- (113) Nos colégios, há Igrejas Paroquiais e Capelas. Por isso, o serviço da fé indica a oferta de Celebrações Eucarísticas que visam à formação de comunidade cristã, comprometida com o projeto de Jesus, que é o anúncio do Reino de Deus.
- (114) Considerando as necessidades pastorais do Povo de Deus e as orientações da Igreja Local, em que o colégio está localizado, é recomendável a oferta de processos de iniciação cristã – catequese e crisma. Na catequese, atua-se no sentido de incentivar a participação dos alunos e suas famílias em um espaço de iniciação à fé cristã e constituição comunitária. Trata-se de um espaço em que se oportuniza uma experiência explícita da confessionalidade cristã de identidade Católica e de inspiração na Espiritualidade Inaciana.

III. ENCAMINHAMENTOS E CRONOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO

- (115) A implementação desse projeto será feita em duas etapas. A primeira dedicada ao confronto entre a realidade de cada unidade da RJE e as orientações do documento, derivando deste exercício um Plano de Implementação do PEC na unidade. Este trabalho deverá ser realizado ao longo do ano de 2016, liderado pela equipe diretiva, apoiado pelos eventos organizados para apropriação do documento que serão realizados em nível nacional. Ao final de 2016, todas as unidades deverão contar com uma rota de trabalho indicando os ajustes a serem feitos em cada área, o tempo e os recursos necessários para tal e os limites que, eventualmente, existam para avançar na direção indicada pelo PEC.
- (116) A segunda etapa será a posta em prática das definições do Plano de Ação de cada unidade. O tempo para o movimento inicial de renovação será de três anos: janeiro de 2017 a

dezembro de 2019. O ano letivo de 2020, último do horizonte definido no PEC, será de avaliação e redirecionamento dos processos de renovação em curso.

- (117) A responsabilidade pelo acompanhamento dos Planos de Ação nas unidades da RJE será do Delegado para Educação Básica e suas instâncias de apoio nas três áreas: acadêmica, formação cristã e administrativa.

ANEXO 3
ÁLBUM DE FOTOS



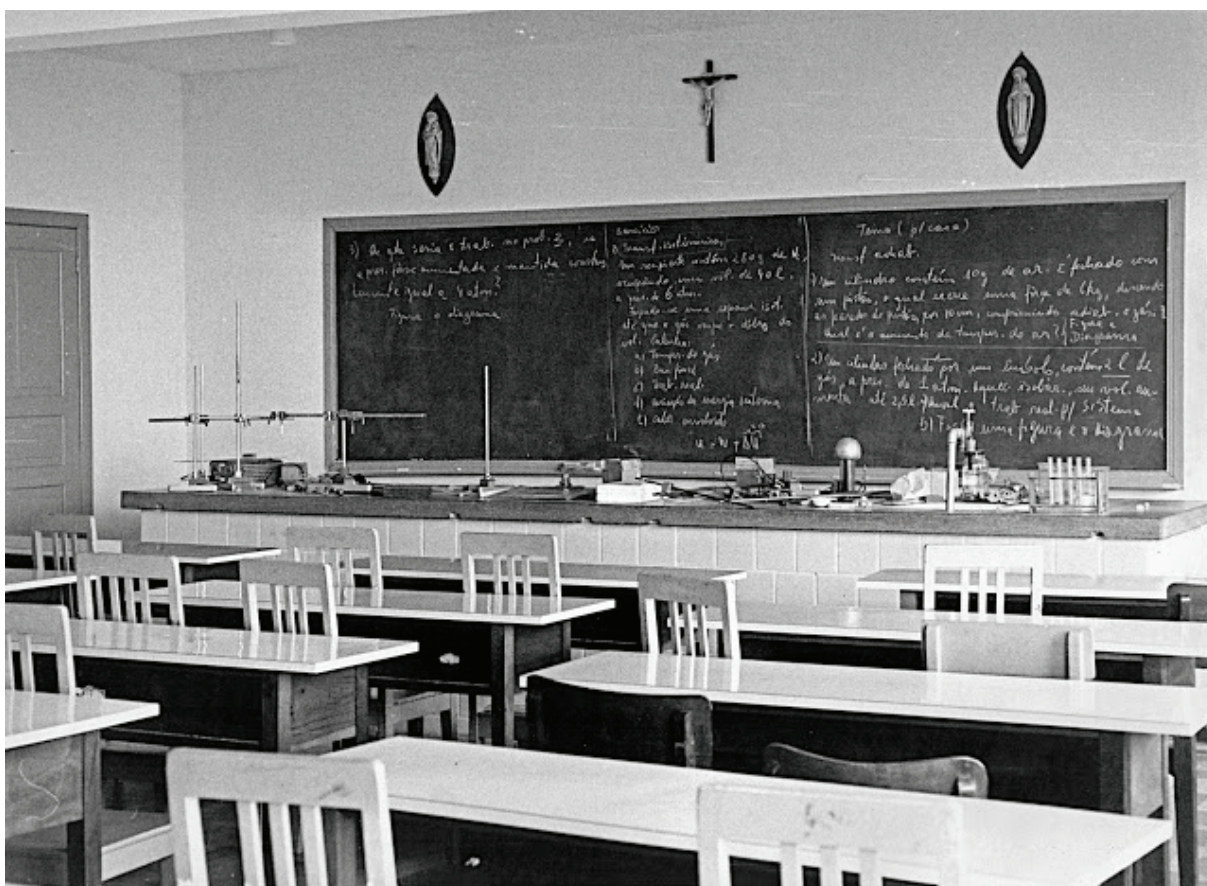
Fachada do colégio em Paranaguá



Canteiro de Obras em Curitiba



O primeiro prédio, na década de 1950



Sala de aula da década de 1970



Sala de aula de 2016



Laboratório Móvel de Informática, em 2016



Ginásio ganha novas cores com reforma arquitetônica



Vista aérea do campus