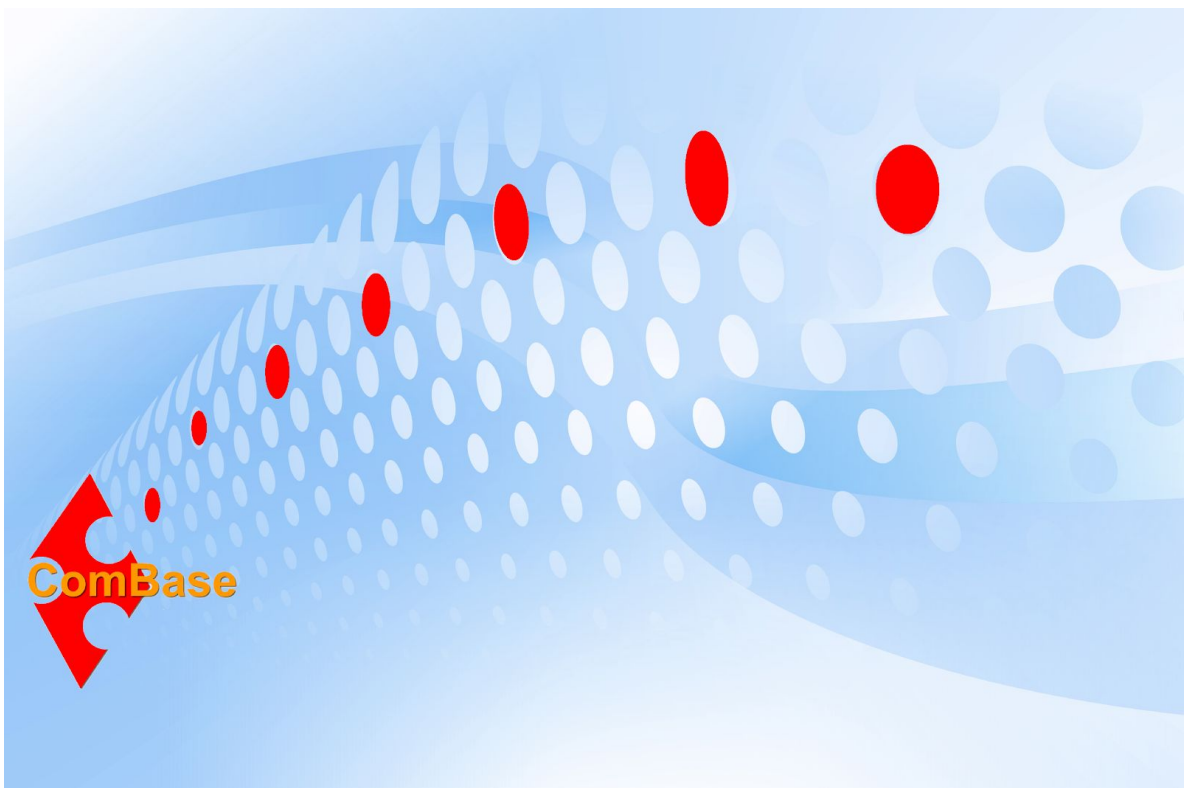




## *Prometeu*

*Projeto de Meios Tecnológicos  
em Educação Universitária.*





**Ano III - Nº 2 – março/abril/maio de 2010.**

## *Prometeu*

*Projeto de Meios Tecnológicos em Educação Universitária.*



## **REVISTA PROMETEU**

Publicação TRIMESTRAL exclusivamente on-line da ComBase –  
Base de Estudos e Pesquisas em Meios de Comunicação e Educação (DEPED - PPGEd - UFRN).

### **Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**

José Ivonildo do Rêgo

### **Programa de Pós-Graduação em Educação**

Profª Drª Marlúcia Menezes de Paiva (coordenadora)

Profª Drª Alda Maria Duarte Araújo Castro (vice-coordenadora)

### **Editor**

Prof. Dr. Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade

### **Comissão Científica**

Profª Drª Josimey Costa (UFRN);

Prof. Dr. Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade (UFRN)

Prof. Dr. Ridha Ennafaa - Universidade Paris VIII (França);

Prof. Dr. Marcos Antônio de Carvalho Lopes (UFRN);

Profª Drª Marly Amarilha (UFRN).

### **Comissão Editorial**

Prof. Dr. Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade;

Prof. Dr. João Tadeu Weck;



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Almeida;  
Adriano Medeiros Costa (Doutorando);  
Eugênio Paccelli Aguiar Freire (Mestrando).

Os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva responsabilidade dos seus autores.

**Site: [www.prometeu.educ.ufrn.br](http://www.prometeu.educ.ufrn.br)  
E-mail: [revistaprometeu@gmail.com](mailto:revistaprometeu@gmail.com)**



## Sumário

## Sumário

Editorial	5
Escenarios y rituales de identidad: Desde la fotografia a la imagen total.	7
Pesquisa, colaboração e docencia online: uma tessitura por meios pedagógicos/comunicacionais	30
A tecnologia e as relações interculturais entre as crianças e jovens: novas imagens em cenários emergentes.	61
Programa Demos: Construir ciudadanía desde la juventud	77
Sociedade da informação e educação: reflexões necessárias.	

94



## Editorial

### Editorial

Faz aproximadamente dois anos, iniciamos contato com instituições educacionais de Buenos Ayres e de Mendoza na Argentina e com a Universidade Estadual de Ponta Grossa no Paraná, para a realização de um projeto de pesquisa, cujo foco estaria na possibilidade do diálogo entre escolas utilizando o vídeo. O projeto, embora atrasado, produz aqui seu primeiro fruto que é apresentar os parceiros e evidenciar seu suporte teórico. Os parceiros estão expostos através de seus artigos que demarcam suas áreas de interesse, e seus motivos sociais e educacionais e o suporte teórico, é o dialogo como ação educativa imprescindível, como foi argumentado nos trabalhos de Paulo Freire, Celestin Freinet e embasado, ainda, pelas teorias de Habermas e Vigotsky - a realização se inspira no projeto realizado conjuntamente, nos anos 60 do século passado, pela TV Cultura de São Paulo, a TV Iraniana e a TV Pública da Alemanha. O Projeto, denominado Vários conteúdos em um Continente, sintetiza as condições de heterogeneidade dos participantes, aqui também representadas pelos textos, e a homogeneidade das motivações e das competências técnicas.



Esses textos apresentados reforçam o delineamento temático que marca qualquer discussão. Nesta, é focada a reflexão da relação entre educação e tecnologia. Em tal relação, as imagens midiáticas são abordadas analiticamente nos artigos de Ciro Néstor Novelli e de Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, cada qual no contexto específico de sua experiência docente. Experiências semelhantes também estão no texto de María Sol González Sañudo, no qual a autora discorre sobre sua vivência como coordenadora do projeto Demos – projeto de educação não formal realizado em escolas de ensino médio da Argentina.

O foco nas tecnologias de potenciais interativos - como blogs, chats, e-mails - é trazido pelo trabalho de Bento Duarte da Silva, Maria da Conceição Alves Ferreira, Maria das Graças Pinto Coelho e Maria Ângela Sena Gomes Teixeira. Em seu artigo, as autoras consideram e analisam essas tecnologias enquanto mediadoras das atividades pedagógicas.

O questionamento do disseminado conceito de "Sociedade do Conhecimento" é trazido por Márcia Barbosa da Silva, em artigo no qual disserta sobre aspectos da sociedade atual em sua relação com o conhecimento e o papel da escola nesse encontro.

A pertinência da reflexão contextualizada dos meios tecnológicos como parte integrante das práticas educativas, além das relações dessas com o todo social, é ressaltada pelo debate dos artigos a serem apresentados. Em sua leitura, desejamos a todos que possam enriquecer o conhecimento acerca do tema por meio das visões diversas aqui expostas e que, ao fim, tenham acomodado, além de novas informações,



subsídios reflexivos para um aprofundamento analítico da visão que justapõe tecnologia e educação, temas de suma relevância para o desenvolvimento da América Latina.

**Prof. Dr. Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade**  
*Editor da Revista Prometeu.*  
*Coordenador da Base de Estudos e Pesquisas*  
*em Meios de Comunicação e Educação.*  
*(DEPEd - PPGEd - UFRN).*





## **Escenarios y rituales de identidad: Desde la fotografía a la imagen total<sup>1</sup>**

*Ciro Néstor Novelli<sup>2</sup>*

Si bien este libro esta dedicado a la educomunicación en los niños/as y adolescentes, he querido contribuir con una experiencia en otro ámbito de enseñanza, que es la educación superior. Presentó el trabajo que desarrollamos en dos asignaturas universitarias de la UNCuyo, donde soy profesor titular. Me propongo plantear, a lo largo de este documento, una serie de reflexiones teóricas y comunicacionales sobre la fotografía y la televisión local y regional y a la vez, analizar cómo esta realidad conceptual, impacta sobre la concepción y organización de las asignaturas y en los trabajos que proponemos y realizan los alumnos día tras día.

---

<sup>1</sup> Con colaboración de: Mariángeles San Martín

<sup>2</sup> Dr. *Ciro Néstor Novelli* es de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Universidad Nacional de Cuyo. E-mail: [cnovelli@fcp.uncu.edu.ar](mailto:cnovelli@fcp.uncu.edu.ar)



Las asignaturas son el “Seminario-Taller de fotografía documental y periodística” y el “Curso-Taller de televisión y medios audiovisuales”. Se busca, a través de ambas materias, una producción mediática que rescate la diversidad y pluralidad de temas de una región como Mendoza – provincia en el centro oeste argentino- con casi dos millones de habitante y diferentes realidades socioeconómicas y culturales, potenciando, en dosis iguales, aspectos narrativos, estéticos y técnicos. Es decir generar visibilidad y transparencia de temas, historias, sujetos y colectivos sociales, sin renunciar a contarlos con nuestra propia voz y mirada.

Nuestra responsabilidad, dentro de las asignaturas mencionadas, es que los alumnos conozcan y ejecuten la producción integral de un proyecto fotográfico y audiovisual de calidad, desde la idea y el desarrollo global –en todas y cada una de sus fases- hasta su difusión o exhibición. Pero asumimos, con nuestros alumnos, otro obligación vital, que es la proyectar, transparentar y generar visibilidad a otros actores sociales y eventos de la región que no están presentes –ignorados y subestimados- en el discurso mediático actual.

Ignacio Ramonet, director editorial de Le Monde Diplomatique, acuño durante los años noventa, luego de la caída del muro de Berlín y el pleno auge del capitalismo y la masificación de la globalización, el concepto de “discurso único”. Al terminó de la guerra fría, al caer uno de los paradigmas ideológicos mas importantes del siglo XX, como es el comunismo soviético y sus áreas de incidencia, el capitalismo se instala como el único discurso real y posible en la orbita económica, pero este concepto impacta salvajemente



sobre todos los ordenes de la vida social. La globalización de la economía, es tácitamente la globalización de la política y de la cultura.

Sergio Espinoza, plantea que es fundamental preguntarse por el divorcio, la separación de los medios y la comunicación. Los medios, como avance tecnológico de la humanidad, son las herramientas donde la comunicación fluye y se dispersa por todas las latitudes al encuentro del otro y en ese transitar va conectando distintos paisajes, culturas y miradas. (Espinoza: 2009)

En este momento, donde la comunicación llega hasta los lugares más recónditos del planeta, la tecnología en constante crecimiento, ha sido la vanguardia de una ideología globalmente uniformada donde, con el transcurrir del tiempo, la técnica ha desplazado el interés primario que es el comunicar, el estar en permanente contacto con el otro.

Es entonces cuando la idea de comunicación irrumpe como una mirada nueva, donde el actor fundamental de este fenómeno es la sociedad en su conjunto, ese colectivo abstracto al que algunos llaman pueblo. Un pueblo ávido por comunicar y comunicarse en busca de espacios de expresión frente a los medios masivos de comunicación actualmente establecidos, en busca de su derecho a expresarse. Sin duda este fenómeno avanza y rompe con la estructura de los estereotipos impuestos, donde los formadores de opinión ya no causan efecto, además de ser cuestionados por la opinión pública. Obligando de esta manera a las empresas de medios a modificar su arquitectura arcaica y sus prácticas a la hora de comunicar. Es en estos frentes donde nuestros alumnos y futuros profesionales



trabajaran. En la producción integral de proyectos visuales que generen medios más plurales y diversos, cercanos a la gente.

Frente a esto, cumpliendo con nuestra obligación académica, proponemos un proyecto de enseñanza que potencie un proyecto de sociedad, en el cual la disciplina enseñada encuentra su lugar, un objetivo social y un método pedagógico concreto. Un proyecto de enseñanza supone desafiar lo prohibido, romper las normas y la mediocridad.

Debemos comprender el origen de las imágenes y de las ideas y acercarlas todo lo posible a la realidad, a nuestra propia historia en el seno de la comunidad. Como lo demuestra el sociólogo Pierre Bordieu, “el universalismo estético” es una ilusión. No hay que olvidar las condiciones históricas y sociales peculiares que hacen posible determinada visión del mundo, así como la creación de obras culturales que pudieran aparecer como evidentes o naturales. El estudiante tiene que aprender a alterar costumbres, a **ser** en un mundo cada vez más orientado hacia el **tener**. Es necesario que la creación se encuentre con el mundo del trabajo, que los intelectuales dialoguen con los trabajadores. La cultura debe participar activamente en el conflicto social. La imagen –en este caso, documental y periodística-, por su capacidad de expresar en el plano simbólico las violencias de nuestras sociedades, contribuye a cuestionar estos problemas y fomenta el deseo de aprehender su complejidad. Reconocer las responsabilidades de los estudiantes, es también reconocerles sus derechos. Pero a menudo el compromiso político personal está excluido de la pedagogía, los docentes acallan sus opiniones políticas y esto le quita el estatuto de



ciudadano al estudiante en su lugar de formación y durante toda su escolaridad. (Paris Clavel: 1994)

La educación por la imagen pasa por una confrontación con la ciudadanía y un crecimiento del espíritu crítico y del debate. Con respecto a la enseñanza de las artes plásticas en general y en particular de la fotografía y el video adecuados a un contexto determinado, París Clavel sostiene que la enseñanza de estas disciplinas no comienza en la carrera, ni en la universidad, porque está presente a nuestro alrededor en todo el contexto urbano, la arquitectura, los símbolos en la calle, las vestimentas, los objetos. Justamente la enseñanza tiene que estudiar, criticar, reinventar estas formas cotidianas, ser creadora de memoria. (París Clavel: 1994)

Es fundamental generar y rescatar, desde nuestras clases y disciplinas, experiencias de resistencia cultural, que se amparen en lo mejor de la fotografía y el video argentino y latinoamericano y potencien un modelo educativo y de comunicación pluralista que seamos capaces de sostener a diario, para que puedan ser transmitidos a los alumnos y a los jóvenes profesionales de estas disciplinas. Organizar un programa de la “proximidad”, definiendo claramente los objetivos básicos y generales de las asignaturas en las que nos toca trabajar, asumiendo un diálogo específico con las experiencias y los contextos de nuestros alumnos.

Una currícula no puede ser un esquema opresivo de responsabilidades y obligaciones. Debe convertirse en una bitácora de viaje, una brújula para no perderse, un



mapa de ida y vuelta, que en la medida que se recorre sorprende y propone nuevos caminos, senderos asombrosos, momentos de tranquila y mansa llanura y escarpados desafíos.

Las asignaturas a las que refiere este documento se dictan hacia el final de la licenciatura y si bien guardan una fuerte relación disciplinar entre ambas, propusimos fundamentaciones y objetivos muy concretos para cada una de ellas.

El “Seminario- taller de fotografía...” pretende desarrollar una mirada atenta y siempre cuestionadora del entorno y una producción narrativa y estética de calidad que de cuenta del devenir histórico de la región y su gente –donde nuestros alumnos se insertan-. El “Curso-taller de televisión...” se pretende y organiza como un ámbito de trabajo cooperativo, avalado en una metodología participativa y de producción colectiva, la realización de trabajos de campo y de proyectos pilotos televisivos, en soporte profesional.

Omar Rincón, en su libro “Narrativas mediáticas” plantea que el mundo entero ha diluido la experiencia de la argumentación y la razón para ganar la vivencia de la narración y felicidad instantánea. “Tal vez aburridos por razones que no explican y futuros que no llegan, hemos optado por efectos instantáneos y relatos desde los cuales podemos asignar sentido al excesos de significados vacíos que habitamos. Si algo nos caracteriza como sociedad es la abundancia de signos sin sentido establecido, signos vacíos de relación y experiencia”. (Rincón: 2006)



En el “Seminario-taller de fotografía...” nos acercamos a dos modalidades fotográficas, la fotografía documental de autor, una forma de mirar la realidad, acercándose a lo que quiere investigar y la fotografía periodística. Instrumentos que nos permiten reflexionar sobre nosotros mismos y sobre el afuera que nos rodea.

Omar Rincón sostiene, y nosotros coincidimos en ello, que significar es un acto político y que la mejor táctica es producir sentido desde la narración. Todos, absolutamente todos, entendemos que la televisión presenta una serie de contenidos espectaculares, pero vacíos de argumentos y contenidos de calidad –no estéticos o formales- sino temáticos. Una gran cantidad de televisión puede llamarse televisión basura, pero es vital asumir que esa no es la única televisión posible y que hay una salida de esta encrucijada que plantean el mercado y el raiting como única posibilidad para mantener y sostener una idea o un programa en la pantalla. Debemos intentar narrar de nueva maneras, asumiendo la lógica de los medios de comunicación y sus modos intrínsecos, para comenzar a imaginar y producir narraciones de mayor utilidad social y política. (Omar Rincón: 2006)

La fotografía desenvuelve hoy una amplia y sofisticada red de notación de los fenómenos, con variaciones en su significado y en su función, en que intervienen categorías como el soporte, las formas del relato, el autor y el espectador. El concepto de fotografía documental es muy amplio. Si bien toda fotografía es en última instancia también documental, incluso las creaciones artísticas y aquellas que son manipuladas –puesto que siempre están refiriendo a algo o a alguien-, el concepto se refiere a un género



en particular con sus propias reglas de realización. En un sentido estricto, se considera fotografía documental la que constituye una evidencia en relación a la realidad. Ese contenido de evidencia fue el primero que vieron los creadores de la fotografía y también sus comentaristas. Una segunda posibilidad del concepto de fotografía documental se refiere a lo que llamamos fotografía social, documental social y también testimonial. Este género se refiere, como el nombre lo explicita, a la documentación de las condiciones y del medio en el que se desenvuelve el hombre, tanto en forma individual como social y, en ese sentido, su nivel de complejidad es alto.

Juan Antonio Molina sostiene que tradicionalmente se ha esperado que la fotografía propicie una centralidad y hegemonía de la mirada que contribuya a una ilusión de organización y control de la realidad. Para ello, la imagen habría de aparecer ante nuestros ojos como una totalidad que reprodujese, o al menos sugiriese, la totalidad de lo representado. La debilitación de las fronteras de la fotografía redundaría en un efecto de fragmentación y dispersión que es análogo a una percepción atomizada de la cultura, el conocimiento y los procesos históricos. Por un lado, la trasgresión y disolución de las fronteras territoriales y culturales impiden una visión precisa de las identidades regionales; por otra parte –y simultáneamente–, asistimos a una inestabilidad de los lenguajes y de los modelos de representación. En tales circunstancias, el énfasis en las referencias espaciales parece acentuar la necesidad de localizar a los sujetos en contextos que se representan cada vez más escurridizos. Esto tiene repercusiones en el modo contemporáneo en que se





constituye un tema histórico como es el de paisaje, o en la importancia que adquieren las nuevas metodologías de representación del ámbito urbano, tan crucial en todo proceso de codificación de la cultura actual, particularmente latinoamericana. La iconografía resultante propone nuevas correlaciones entre lo doméstico y lo público, entre lo individual y lo colectivo, entre lo interior y lo exterior, entre lo bidimensional y lo tridimensional. (Juan A. Molina. 2003)

Resumir esa resultante con el término de “escenarios”, aun cuando no niega el carácter activo que sigue teniendo en el contexto para la configuración actual de las culturas, sí sugiere ciertas implicaciones de teatralidad y de ficción. Queremos llamar la atención sobre la dimensión imaginaria de todos esos procesos y, en última instancia, sobre el carácter artificial de cualquier representación.

El documentalismo social, en cambio, aunque comparta las técnicas de realización con la fotografía en general y el fotoperiodismo en particular, se interesa siempre por los espacios y condiciones del hombre en sociedad. No está atado a lo circunstancial y por lo tanto constituye una reflexión, un intento de comprender y, naturalmente, de mostrar al hombre en sus momentos.

Desde el punto de vista estético, el documentalismo ofrece un amplio campo de realización a fotógrafos creativos, puesto que la aproximación a cualquier tema transita por la visión, el punto de vista y la forma personal de interpretar la realidad.

En referencia al periodismo fotográfico, periodismo gráfico, fotoperiodismo o reportaje gráfico, su desarrollo puede rastrearse desde los mismos inicios del desarrollo de



la fotografía y tiene una notable relación con la fotografía artística. Paradójicamente el desarrollo de la fotografía periodística, desde que se usó por primera vez en 1880, se ha presentado especialmente en los conflictos políticos de los diferentes países o en las confrontaciones bélicas. El papel de los fotoperiodistas ha sido vital para registrar la historia de acontecimientos como la [Guerra Civil Española](#), la [Guerra de Vietnam](#) y las dos guerras mundiales, entre muchas otras confrontaciones bélicas, pero también para ilustrar pequeñas historias y situaciones y momentos particulares de colectivos y sujetos en su devenir cotidiano. A todo esto debe sumarse en la actualidad la llegada masiva de los soportes y equipos digitales que cambiara de forma rotunda la aventura fotográfica.

Para organizar la cátedra y definir una línea editorial, una “metáfora” de trabajo, es fundamental también asumir el “estado de la cuestión” del área en la que enseñamos, tanto a nivel local como regional, por lo tanto los objetivos del Seminario se relacionan en forma directa con la fundamentación precedente y con el posicionamiento intelectual y académico que planteamos. Los objetivos generales son:

- Definir a la fotografía como una herramienta de mediación que permite una aproximación a la realidad de comunidades, sujetos y contextos sociales.
- Crear un espacio de reflexión acerca del uso de la imagen fotográfica documental en la representación de los problemas sociales y culturales.
- Mostrar las características y posibilidades del documentalismo fotográfico contemporáneo proyectando su utilidad a diversos campos del conocimiento.



- Conocer y utilizar adecuadamente todas las herramientas para la realización integral de proyectos fotográficos.
- Desarrollar una mirada de autor, partiendo del conocimiento de la fotografía documental en el más amplio sentido del término.
- Conocer los métodos de trabajo fotográfico e editorial dentro de la fotografía periodística.

En lo que se refiere al “Curso-Taller de Televisión y Medios Audiovisuales”, algunas de las preguntas fundacionales para diseñar una currícula que entendemos útil y adecuada son: ¿Qué elementos han cambiado desde el punto de vista narrativo, técnico y comunicacional desde la llegada de un modelo audiovisual y televisivo digital? ¿Cuáles son las nuevas formas de producción, realización y difusión de materiales desde un modelo alternativo e independiente?; ¿Cuáles son las nuevas formas de comercialización y de gestión televisiva, videográfica y multimedia; cuáles son las nuevas necesidades, en cuanto a



recursos humanos, en las empresas audiovisuales y que tipo de profesional requieren?

Partiendo de estas preguntas, organizamos los marcos conceptuales desde una perspectiva panorámica, para determinar conceptos básicos, textos y posturas representativos por su significado útil. Pretendemos que el alumno maneje con propiedad un determinado vocabulario técnico y lo relacione con su contexto de producción y empleo, trabajando conceptos básicos y complejos, elaborando un glosario de términos de teoría, práctica y tecnologías televisivas y digitales con diversas entradas para facilitar la comprensión de los alumnos y la utilización adecuada de esos términos y conceptos a la hora de la producción y la realización de videos y nuevas propuestas audiovisuales.



La asignatura posee múltiples relaciones teóricas y prácticas, además de las explicitadas en las asignaturas correlativas dentro del plan de estudio: [www.fcp.uncu.edu.ar](http://www.fcp.uncu.edu.ar). Insumos vitales surgen de los Cursos-Talleres de Fotografía, Radio, Medios Gráficos y de Comunicación Cinematográfica entre otras disciplinas y áreas necesarias para la decodificación y la organización de nuevos mensajes. A partir de todo esto surgen tres ejes centrales en la propuesta de educación audiovisual que generamos:

- 1- La necesidad de un conocimiento complejo y práctico. La capacidad necesaria para trabajar y adecuarse al medio televisivo y a la producción audiovisual actual y para transferir y aplicar en la realización y difusión de materiales los conceptos adquiridos.
- 2- La comprensión acabada del desarrollo tecnológico en el medio que nos ocupa y cómo la llegada de los nuevos soportes digitales modifican para siempre la concepción audiovisual actual y sus formas de producción y emisión, entre otras. Esto se relaciona, en forma directa, con el presente social y tecnológico. La sociedad del conocimiento



enfrenta a los profesionales a nuevas experiencias y a un nivel de formación cada vez mayor y más acelerado.

- 3- La capacidad para diseñar, gestionar y difundir proyectos y materiales en forma independiente y no sólo como un engranaje más dentro de la máquina televisiva actual. La formación de directores integrales de televisión, expertos en la gestión proyectos audiovisuales es un objetivo difícil de cumplir, pero al que no queremos renunciar.

Estas son algunas de las preguntas que intentamos desvelar cuando trabajamos una propuesta para la asignatura que responda a lo previsto en el plan de estudios, pero que fundamentalmente da respuesta a las preguntas y desafíos actuales de la profesión en general y a la producción televisiva y audiovisual en particular. Los objetivos generales son:

- Conocer los principales factores históricos, narrativos y técnicos de la televisión y los nuevos soportes audiovisuales.



- Appreciar y analizar el impacto de la televisión en la sociedad actual.
- Conocer los factores visuales/sonoros y los modos de vinculación narrativa y estética del medio.
- Comprender los diferentes factores de interés en la comunicación informativa audiovisual.
- Realizar mensajes periodísticos televisivos de baja y alta complejidad, desarrollando todo el proceso de producción.
- Realizar proyectos audiovisuales, desde la idea hasta la presentación y difusión del mismo, en diversos medios y soportes.
- Conocer las características del mercado audiovisual provincial y nacional.
- Conocer los nuevos soportes y formatos multimedia y de televisión digital.

Las clases, de ambos cursos, son teórico-expositivas y prácticas. La práctica como un acercamiento al oficio, como un espacio de experimentación y reafirmación profesional. Se promueve el debate, la presentación y cierre de temas tratados a través de la proyección completa y fragmentada de proyectos fotográficos, autores consagrados e independientes, películas, videos, programas de televisión, etc. Los alumnos organizan presentaciones con apoyo tecnológico, como presentaciones multimedias, video y otros recursos tecnológicos –hardware y software-, para fortalecer y desarrollar su experiencia expositiva ante grupos y familiarizarse con el uso de tecnológicas audiovisuales y digitales.



La producción es constante dentro y fuera del aula, apoyados por los docentes y partiendo de la organización de equipos de trabajo que desarrollan proyectos integrales en exteriores, actuando sobre cada una de las áreas y en diversos roles y funciones en producción y realización. También y antes de idear, diseñar y gestionar sus proyectos finales en fotografía y video, desarrollan una serie de trabajos, en forma individual, en guión, fotografía básica y fotorreportaje, producción, realización y postproducción.

Pensamos que los objetivos generales y actividades, de ambos talleres, están en relación directa con el perfil del futuro profesional que la carrera pretende y con el cuál nosotros coincidimos, que plantea que el egresado estará en condiciones de comprender, analizar y accionar el campo de la Comunicación Social, considerado como una suma de fenómenos que, si bien adquieren una significación común, poseen rasgos específicos que los caracterizan, además y ya en el área que nos interesa –talleres de producción visual– estará habilitado para intervenir en cada terreno singular elaborando productos comunicativos de diversos géneros y formatos según el área de actuación y se encontrará capacitado para planificar y gestionar estrategias de comunicación integral, tanto en forma institucional como independientes y alternativas.

Los resultados de ambos cátedras están a la vista. La cantidad de material de calidad profesional producido, difundido en varias formas y lugares, y emitido a nivel nacional e internacional, desde el 2005 a la fecha, supera las 50 –cincuenta– horas de video DVcam y HTDV, con temáticas y abordajes muy diversos y miles de fotografías, de las que han sido publicadas, organizadas en una muestra multitudinaria e impresas en postales





100 –cien- imágenes de ellas. Más de 500 alumnos han participado de estas experiencias profesionales de producción y difusión de materiales visuales y audiovisuales. Destacaremos aquí algunas de las producciones y proyectos llevados adelante en ambos espacios. Dos documentales –mediometrajes- producidos integralmente en 2007, por alumnos de la carrera: “Guayquinchay. Sonidos del Desierto” y “El santo de los malandracas” han sido proyectados en el cine Universidad, por varias noches consecutivas y a sala llena, han obtenidos tres premios nacionales, en la Expoconm de Río Cuarto, en el Festival de cine documental de Olavarria y en muestras en la provincia de Mendoza, pero además han sido emitidos para Argentina y toda América latina por Canal (á) [www.canalaonline.com](http://www.canalaonline.com), Canal 7 Argentina –canal público de nuestro país- [www.canal7.com.ar](http://www.canal7.com.ar), y en ATEI en la programación que se emite por el satélite Hispasat y TVE Internacional [www.atei.es](http://www.atei.es). Estos documentales también han sido presentados en instituciones educativas secundarias de la provincia y en las Universidades Federal de Río Grande Del Norte – Natal, Brasil- y Rey Juan Carlos de Madrid, entre otras, museos y salas de arte. Estos trabajos dan cuenta temática, narrativa y estética de historias locales y de fuerte impronta popular. Para conocer y saber más sobre estos proyectos de producción [www.ciudadanodiario.com.ar/2007/08/15/nota35848.html](http://www.ciudadanodiario.com.ar/2007/08/15/nota35848.html); [www.losandes/LA\\_MUESTRA.mht](http://www.losandes/LA_MUESTRA.mht) y visualizar los materiales en: [http://www.youtube.com/watch?v=NMuVWr8a\\_ZY](http://www.youtube.com/watch?v=NMuVWr8a_ZY).

Para acceder a la producción de cortos periodísticos y documentales del Taller de Televisión, se puede visualizar el área de videoteca del Sistema Integrado de



Documentación de la UNCuyo: <http://sid.uncu.edu.ar>. Recomendamos especialmente los cortos sobre arte regional, cultura popular, comunidades, diversidad de género e historias locales. Se pueden leer notas sobre estos trabajos en todos los diarios provinciales de mayor tirada: Los Andes, Diario UNO, El Ciudadano y El Sol entre otros.\*

Para conocer los proyectos fotográficos se pueden visionar el material fotográfico en el blog Taller de Fotografía Mendocina de Comunicación Social y en [www.flickr.com](http://www.flickr.com), bajo el mismo título.\*\*

Más allá del planteamiento académico, de los resultados obtenidos, del desarrollo de la currícula signada por una realidad conceptual y teórica determinada, nos proponemos generar con los alumnos de cada una de las asignaturas una serie de acciones que aporten a:

- a- Relacionar las producciones con el contexto y el entorno, con la intención de aportar a modificaciones y cambios sustanciales en los mismos y potenciar la identidad, tanto social como individual del sujeto y colectivo latinoamericano.
- b- Construir ciudadanía política generando visibilidad y transparencia, y con ello una mayor participación y protagonismo, de amplios sectores sociales excluidos hoy del derecho a la información y el conocimiento.



Juan Antonio Molina, sostiene que el tema de la identidad es un paso obligado en la fotografía y el video local y regional –Latinoamérica-. Hablar en primera persona, contarse y contarnos, genera en los alumnos y profesionales todo un catálogo de ejercicios de introspección y de afirmación. Se puede inferir que la yuxtaposición de procedencias configura una predisposición a indagar, más allá de la localización del origen, la dimensión emocional de la pertenencia. Desde esa perspectiva, más allá que las identidades –en su acepción de grupo- sería más pertinente hablar de sujetos. Sin embargo, la importancia de lo colectivo en los proyectos de orden político, cultural y de emancipación nacional sigue teniendo un peso específico que emerge desde los rincones más insospechados de la introspección individual y deviene en un yo/nosotros intermitente. (Juan A. Molina: 2003)

A partir de esto, los fotógrafos y realizadores latinoamericanos –donde contextualizamos nuestras asignaturas y profesión- enfrentan el reto de aceptar y entender la identidad como un proceso más que como un estado de cosas; como un fenómeno que está sometido a la fluidez, la fugacidad, la mutación y la contaminación constantes. Enfrentan una realidad que ya no puede ser resumida en una serie de objetos, más o menos folclóricos –estáticos, a fin de cuentas-, sino que se manifiesta más bien como gesticulación y como expresión dinámica de una subjetividad.

Aceptar el reto obliga al planteamiento de nuevas construcciones visuales que revisen el tradicional esquema documentalista. En sentido general, la fotografía documental tiende a ser asociada con la idea un ejercicio de apropiación que, desde el aparato fotográfico, se impone sobre la realidad fotografiada. Las propuestas que rebasan,



o simplemente expanden, los límites de lo documental están reconociendo y aprovechando la interacción entre lo fotografiado y el dispositivo de la fotografía. Interacción de la que resulta un sistema de modificaciones recíprocas. En este sistema se asumen como prácticas legítimas las del desdoblamiento, el enmascaramiento, el disfraz, el travestismo, el maquillaje o la pose. Pero también el collage, el fotomontaje, la manipulación digital, la construcción y deconstrucción de lo fotográfico. La alta y explícita subjetividad de la imagen contemporánea viene resultando del aprovechamiento de esas interacciones mutuas. Igualmente de la utilidad que tienen las fantasías, la memoria y los sueños de los individuos como indicios de una realidad alternativa; y como atributos no visibles de pertenencia a ciertos espacios sociales, a ciertos grupos y a determinados contextos culturales.

Es importante mencionar que creemos que no hay proyecto educativo, ni proyecto de enseñanza, sin proyecto de país. Qué enseñamos, cómo la hacemos y cuáles son los resultados esperados, son parte de preguntas más amplias: qué tipo de profesional nos interesa, cuál es el profesional capaz de movilizar la sociedad que lo contiene, para qué escenarios futuro enseñamos, que país deseamos para nosotros y ellos. Todos podemos asumir que sólo nos interesa enseñar nuestra disciplina para ser mejores docentes y cumplir acabadamente nuestra tarea, potenciando la experticia sobre un tema en particular, abdicando de contextos y de situaciones sociales y políticas. Pero esta decisión no es meramente curricular o académica, es también un claro posicionamiento político, disfrazado de distanciamiento académico-epistemológico. Toda educación, más allá de



enseñar las especificidades propias de tal o cual disciplina, debe también apoyar el desarrollo de un pensamiento libre y al desarrollo de ciudadanía. Una ciudadanía plena, que respete el pluralismo y la diversidad, con rasgos definidos de identidad cultural, política y social local y regional.

¿La televisión refleja a la sociedad, es un espejo de ella o se trata simplemente de una puesta en escena antojadiza, intencionada y hasta perversa de géneros y de agendas que no guardan ninguna relación con la actualidad de los hombres y mujeres de a pie?. No hay una sola respuesta. Existen intereses, juego de creatividades, habilidades y capacidades. Hay también un proceso de construcción que es fruto de complicidades construidas entre productores-emisores y audiencias-consumidoras. Aunque –es importante decirlo– estas coincidencias se dan en el marco de grandes asimetrías entre quienes controlan los medios y quienes se sientan frente a la pantalla. No obstante, sin negar las asimetrías y las diferencias de poder, se puede afirmar sin temor que la televisión es fruto de la sociedad en la que vivimos. Es el resultado de relaciones de fuerza, de la realidad económico-política, social, cultural y de poder de cada sociedad. Lo que equivale a sostener que, como parte integral de lo público, la televisión, en tanto y en cuanto medio articulador de discursos sociales, es un escenario de lucha simbólica por el poder donde se dirimen los conflictos sociales, políticos y culturales.

Porque la democracia necesita, para su propia reafirmación y desarrollo, debatir sobre el poder, sobre su constitución y formas de construcción, es preciso construir mecanismos políticos, sociales y culturales para que la agenda de la televisión y de los



medios masivos en general no sea apenas el resultado de una lógica de mercado, que es apenas otra forma de nombrar los intereses de quienes controlan la economía del sistema masivo de medios. La democracia es un entramado mucho más complejo del cual el sistema de medios es parte inseparable. Por ese motivo la discusión sobre los medios, sobre los sistemas de propiedad y acerca de las agendas, es parte integral del debate político ciudadano.

No podemos concebir una democracia genuina con concentración de la propiedad en los medios, con “dueños” de la palabra y de la imagen que tienen el privilegio y la potestad de construir la oferta mediática de los ciudadanos y ciudadanas desde el impacto simbólico de la televisión, a través de la producción de contenidos informativos, de ficción y entretenimiento. Entre otras cosas no debería quedar al margen del análisis la demanda de la diversidad cultural, un capítulo que también suele dejar fuera la televisión. El discurso hegemónico que atraviesa la mayoría de la oferta televisiva se apoya en estereotipos excluyentes, haciendo desaparecer identidades y diversidades que forman parte innegable de la historia de la Argentina. Lo diverso es esencial a la cultura porque reafirma la identidad y porque resalta el valor de la alteridad, le da sentido a la diferencia, enriqueciendo el diálogo intercultural.

Mattelard, sostiene que la mundialización/globalización es un componente de la cultura contemporánea, pero no es la única lógica capaz de modelar los destinos de nuestro planeta. En los años 80 surgieron las concepciones de la globalización financiera y de la estandarización cultural, pero también quienes ponían de relieve los desfases entre las



fuerzas centrípetas y aglomerados de la lógica mercantil y la pluralidad cultural, y que entendía la fragmentación y la globalización como una pareja en tensión, donde tiene lugar la descomposición/recomposición de las identidades sociales y culturales. (Mattelard: 2006)

La cultura es un proceso vivo, activo que sólo puede ser desarrollado desde adentro, no impuesto desde afuera o arriba “Los temores de los teóricos de la cultura de masas no llegaron a cumplirse porque la cultura de masas es una contradicción tal en sus términos, que no puede existir. Una cultura homogénea, producida externamente, no puede ser vendida como algo hecho a las masas. La cultura no funciona de esa manera, ni tampoco la gente actúa o vive masivamente, como un agregado de personas alienadas, unidimensionales, cuya conciencia es sólo falsa y cuya relación con el sistema que los esclaviza es únicamente el de incautos inconscientes.

La cultura es hecha por la gente, no por la industria cultural. Todo lo que la industria cultural puede hacer es producir un repertorio de textos o recursos culturales para que los diversos sectores las usen o rechacen durante el proceso de producir su propia cultura. La cultura en su acepción primaria y vital no deja nunca de ser popular. (Fiske: 2005)

“El pueblo” no es una categoría sociológica estable; no puede ser identificado ni sometido a un estudio empírico: no existe como una realidad objetiva. El pueblo, lo popular, las fuerzas populares son un conjunto de alianzas cambiantes que atraviesan a todas las categorías sociales; los diferentes individuos pertenecen a diferentes formaciones



populares en momentos diferentes, moviéndose entre esas formaciones de manera bastante fluida. Con “el pueblo”, entonces, se quiere denominar a este conjunto cambiante de alianzas sociales que puede ser mejor descrito en términos de una colectividad sentida por la gente que en términos de factores sociológicos externos, como clase, género, edad, raza, región o lo que se quiera agregar. Tales alianzas pueden coincidir, pero no necesariamente, con la clase y otras categorías sociales: pueden con frecuencia atravesar dichas categorías o ignorarlas. De modo que, si bien hay claramente relaciones entre la estructura del sistema social y las alianzas culturales, las mismas no están de ningún modo rígidamente determinadas.

Esta lucha de intereses, esta lucha de poder, dentro de la cultura, se presenta también en los medios de comunicación y en lo que a nosotros respecta en la imagen mediática, generando en gran medida una disociación de los medios y la comunicación. Lo que hoy es comunicación no es solamente los medios afianzados, predominantes y hegemónicos de hoy, es también un sin número de experiencias de resistencia comunicacional y cultural, de experimentación discursiva, de instalación de proyectos independientes, donde trabajan alumnos y docentes de ambas asignaturas

Es necesario fomentar un modelo nacional y regional que incluya a cada individuo y le de un sentimiento de pertenencia a la nación, promoviendo los símbolos identitarios nacionales y afianzando un desarrollo político cultural que estimule a la sociedad en la consecución de un objetivo, de un destino colectivo común. Los artistas e intelectuales, escritores, poetas, músicos, cineastas, representan en su trabajo, en sus obras la expresión





ideológica y cultural y dejan plasmada la imagen de cada pueblo. Son quienes expresan el pensar, el sentir, los temores, el carácter y el gusto que se encuentran en el trasfondo de los ciclos culturales. Las obras de los artistas e intelectuales son necesarias por el placer que nos brindan, por las figuras o rostros que le dan a las identidades y porque representan un espejo en donde puede mirarse la sociedad. Espejo que en los días actuales se torna imprescindible para reconocernos dentro de un mundo de amplios cruces culturales.

La imagen nos interesa principalmente aquí, por su intención comunicativa, ya que toda imagen y mucho más las que trabajamos, llevan en sí un mensaje, una idea, un concepto de algo que deseamos expresar, es un medio de producción de sentido. Es un medio configurador de ideas, ya que contribuye a la creación de las formas de pensar, los hábitos y creencias. Su importancia radica en el plano ideológico, el cual puede contribuir al desarrollo autónomo cultural de un pueblo o, por el contrario, oponerse al mismo, pero también como ya vimos con Rincón, en el plano narrativo y estético.

Por último y escapando un poco a la presentación y reflexión sobre nuestro trabajo en el aula, nos gustaría plantear algunas ideas sobre la universidad y su papel revulsivo y de cambio. Papel que posee, sobre todo, el conocimiento.

Pensar la universidad y su intenso protagonismo para cualquier cambio de mentalidad, para cualquier cambio social y sobre todo en el protagonismo de los jóvenes para producir estos cambios.

Nuestras disciplinas, dentro de la Universidad, pueden convertirse en potentes motores de búsqueda, aportando soluciones para una sociedad creativa, innovadora, que



ayude a conocer y repensar los problemas y a proponer soluciones. Debemos hacer lo posible para que la comunicación no se convierta en un desesperado grito de agonía o en un silencio profundo, sino en un enorme canal donde todos puedan volcar, para ser escuchados y atendidos, lo que piensan y sienten. La educación no se trata sólo de saber leer y escribir, sino de comprender el mundo en su enorme complejidad para poder explicarlo y transformarlo, desde el espacio que elegimos para crecer y vivir. Se debe trabajar para romper la idea de un comunicador elitista o alejado de la realidad, que sólo encuentra en el virtuosismo de las formas sus rasgos de humanismo. Es cierto que en la belleza, en la concreción del efecto y el mensaje deseado, puede encontrarse cierta humanidad, pero nunca puede ser sólo eso el fin último de una imagen, de un mensaje.

Marcuse dice en el libro “la producción social del arte” que “el arte puede expresar y describir grandes desigualdades y sufrimientos pero, al ser trasladados éstos al nivel estético, simplemente actúan de manera catártica y en el proceso afirman las relaciones sociales existentes. Desaniman a la crítica y pacifican el deseo de rebelión. Muchos de los jóvenes militantes y profesionales que fueron parte de la resistencia al autoritarismo y a las dictaduras, durante las décadas de los 70, pero también en los convulsionados 60 en nuestros países y en todo el mundo, son protagonistas de la enseñanza universitaria (docentes, investigadores, autoridades) en la actualidad y muchos de aquellos jóvenes universitarios que ayer nomás querían cambiar la historia, intentan hoy frenar la pasión de sus alumnos, los cambios que solicitan o simplemente se comprometen a repetir año tras año un discurso validado y útil, pero estático y al fin de cuentas



conservador. Es fundamental seguir intentando dar respuestas a esa encrucijada permanente entre el saber y la acción, esa relación dialéctica entre conocimiento y práctica, que en muchos casos se hecha de menos. Poseer la capacidad intelectual y las herramientas profesionales y técnicas para desarrollar un trabajo de calidad, sin perder la pasión que nos movilizaba antes y el conocimiento-acción que nos mantiene vivos en el presente.

Retomando los conceptos de París Clavel y el valor que este da los signos, sostenemos que para que los signos de la miseria no se sumen a la miseria de los signos, debemos asumir con responsabilidad social el manejo adecuado de nuestras herramientas. El objetivo, no solo es fabricar imágenes o proyectos socialmente comprometidos, sino usarlas, llevarlas a la calle, desplegar sus significados en confrontaciones públicas, a partir de la idea que el arte y la comunicación son políticos, no cuando permanece en su propio marco, sino por su modo de difusión. La imagen deviene política cuando su presencia y sus cualidades estéticas son inextricables de los esfuerzos por transformar las condiciones de vida en el mundo. Pero hay otra cara de esa moneda: lo político deviene en artístico cuando los procesos y lenguajes dejan espacio suficiente para que pueda darse la interpretación, la emoción y la experiencia sensual.

Daniel Bell y Herbert Marcuse advirtieron, ya en los sesenta, sobre la capacidad del sistema de integrar sus contradicciones. El desenlace de la efervescencia revolucionaria en toda Europa y durante los setenta en América Latina confirmó sus hipótesis. El sistema fue perfectamente capaz de asumir, trillar y triturar aquella “negatividad” que por algunos



años alimentó el sueño del gran cambio. Ese discurso creador, crítico a toda estructura y libertario, contó siempre con el protagonismo de los jóvenes y un marcado carácter civil –alejado de las estructuras de poder- fue asimilado, deglutido o aniquilado.

Cualquier corporación plenamente instalada y funcionando (como es el caso de la Universidad), hasta la más progresista, puede sucumbir al deseo de acallar o encarrilar el conocimiento por vías “normales” rechazando el debate de ideas; negando el aprendizaje de la solidaridad, empobreciendo el conocimiento por la ausencia de expresiones y opiniones, cediendo la palabra a los especialistas y al poder de turno. La retención de ideas nos vuelve sordos y temerosos.

Frente a esta dura realidad América Latina a generado formas de resistencia cultural, pero también política durante los últimos años, que han potenciado un imaginario cultural más amplio, pluralista y diverso, poniendo nuevamente en valor la política y la participación ciudadana para asegurar los cambios que nuestros países necesitan. Frente al discurso restaurador y la soberbia deshilachada del mercado, varios procesos políticos alternativos se han generado al sur del Río Bravo.

Revelando el valor de la imagen, en cualquier de sus formas, el Subcomandante Insurgente Marcos, en un comunicado que envía desde Chiapas, para un evento de fotografía en internet a mediados de los '90, plantea que el ojo del fusil obligó al ojo de la cámara a mirar y visualizar, a los indígenas mexicanos y con esa visibilidad hacer reales a todas las etnias originarias de América Latina. Estos americanos que existían desde siempre y ahora pedían su lugar en la historia y no estaban dispuestos a cederlo. Pero



además se rebelaban del lugar que los viejos conquistadores reservaron para ellos: pobres, negros, mestizos, excluidos, extras sin voz, sombras silenciadas en la historia latinoamericana. Ahora serán protagonistas.

Crear es un acto humano, pero también es un acto político. Cada día, cada foto, cada proyecto audiovisual, el trabajo diario en el aula es también una declaración de guerra al olvido y a un sistema comunicacional que intenta, en muchos momentos, convertir a la desmemoria en su principal capital.

Crear. Ser creadores de una dramaturgia que articule mirada punzante y esperanzadora en dosis iguales, siendo parte de un nuevo sujeto sociocultural que porta nuevas herramientas contra la conciencia alienada en el capitalismo de la abundancia para algunos pocos y la escasez para muchos.

Ser creadores, pero sobre todo crear, para aportar solidariamente a la sociedad que nos cobija, es un desafío que la universidad y sus claustros deben profundizar

Debemos asumir, desde cualquier proyecto de enseñanza, como un objetivo sustancial de nuestra propuesta, la voluntad de poner a la comunicación y cultura al mismo nivel de progreso social en que se instalan los problemas del trabajo o de la economía.

Una imagen no es un objeto inerte que debe ser contemplado ni tampoco un instrumento político en si mismo. La imagen debe cobrar vida y generar sentido sólo cuando es usada por individuos o colectivos. A la imagen estática clavada en una pared o distante en una pantalla de televisión, se le oponen la imagen trasportada, usada, tachada



arrastrada hacia una dinámica social y humana. Debemos abandonar el espacio del museo por la escena de las luchas socioculturales; rechazar las reglas, valores y categorías propias del mercado; abolir la orgullosa soledad del realizador/director, trabajar por un proyecto concebido a través de la producción colectiva, plural y diversa.

El sueño de uno es parte de la memoria de todos, decía Jorge L. Borges. El sueño de cada uno de los docentes y alumnos, convertido en fotos, en videos, en proyectos audiovisuales es la memoria de la época que nos toca transitar y será también la memoria de todos y cada uno de nosotros.

Nicolas Casullo sostiene que los sesenta instalan una poética de la revuelta. Una revuelta bella, en lo político, lo cultural, lo teórico. Si se piensa en las expresiones actuales de la protesta esta claro que eso cambió. Actualmente se genera un hartazgo social que se expresa con violencia. Una protesta, que sectores juveniles y clases excluidas, trasforman en violencia, en grito a viva voz, en ronquera, convencidos que nadie escucha en la actualidad. Los métodos para silenciar a estos sectores o ignorarlos se han perfeccionado, se agrego a la política del garrote, el discurso homogenizado y omnipresente de los medios de comunicación y el descreimiento absoluto en la política y los políticos. A todo esto se sumo la droga, sustituto efimero y acotado de una felicidad en grageas. (Casullo: 2008)

La Universidad y el Conocimiento no pueden resignar esa mirada utópica, esa actitud creadora y esa poética de la revuelta. Nuestra tarea es también producir imágenes como barricadas, frente al discurso único y el pensamiento global; generando identidad y resistencia en una época descolorida, desarticulada, aséptica, quirúrgica. La imagen, que



producimos, funciona si agrega curiosidad y dudas, reflexión sobre el hecho con un mensaje adecuado, debiendo despertar siempre el deseo de expresar opiniones, en lugar de guardarlas cediendo a las respuestas predeterminadas del marketing. En una época en la que nos ahogamos en la diarrea visual y televisiva, en la que el realismo capitalista de la publicidad y los poderes mediáticos tienen una respuesta para todo, nosotros, asumidos como auténticos creadores de imágenes, podemos hacer que la gente se formule preguntas. Convencido que la búsqueda de la buena comunicación sólo existe si tiene como objetivo prioritario, trabajar genuinamente por las causas humanas.

El mundo de “imaginemos lo imposible” ha sido reemplazado por otro multilateral, donde hay sida, desempleo, crisis energética y pastillas de colores que reemplazan al placer.

Más allá de que las nuevas generaciones deben definir sus propias batallas y deseos, nuestro trabajo docente es el de orientar, redefiniendo el oficio y la profesión, valorando el trabajo social de la comunicación visual y el papel revulsivo de la imagen e intentar asumir, desde nuestra tarea diaria los problemas actuales y las transformaciones necesarias para una sociedad más democrática, más plural, más diversa.

Frente al poder mundial de los medios masivos de comunicación se puede y se debe proponer un “medio internacional de la proximidad”. Compartir con todo el mundo las singularidades locales, nuestras propias referencias culturales, evitar la “sopa mundializada” servida por las autopistas de la comunicación mercantil.



Por eso, además de todo lo expuesto y de nuestra experiencia dentro de las asignaturas que dictamos, abogamos por una educación y una comunicación que recupere nuestras identidades culturales y nos aleje de una concepción manipulada, global y única de la realidad.

Una comunicación y una educación para desarrollar una cultura del mestizaje y la diversidad, creando conocimiento dinámico a través de la cooperación y cuyo soporte necesariamente deben ser las redes. No solamente las tecnológicas, sino también y fundamentalmente las del conocimiento, las de la producción, las sociales, las que nos permiten reconocer al otro como parte indispensable de nuestra propia historia social y colectiva.

### **Bibliografía**

- 1) Espinoza, Sergio (2009). Los medios y los avances tecnológicos. Diario Página 12. Pág 19. Buenos Aires. Mayo.
- 2) Clavel, G. París. (1994). Todas las cosas incluso la solidaridad debe aprenderse. Ne pas plier. [www.tipografica.com.ar](http://www.tipografica.com.ar). Número 41. Págs. 35-41.





- 3) Rincón, Omar. (2006). Narrativas Mediáticas. Introducción. Pág. 13. España. Gédisa.
- 4) Molina, Juan Antonio (2003). Mapas Abiertos. Fotografía latinoamericana. Rituales de Identidad. Pág 52/60. España. Lunwerg.
- 5) Mattelard, Armand (2006). "Diversidad cultural y mundialización". Barcelona. Paidós.
- 6) Fiske, John. Comprender la cultura popular. Routledge. Nueva Cork. 1992. Pág 4. -Traducción Dr. Jorge Hidalgo-. FCPyS. UNCuyo. 2005
- 7) Casullo, Nicolas. Paris 68, las escrituras y el olvido. Poética de la revuelta. Revista Ñ 242. Página 59. Buenos Aires. 2008.



**Pesquisa, colaboração e docência online:  
uma tessitura por meios pedagógicos/comunicacionais**

*Bento Duarte da Silva<sup>3</sup>,  
Maria da Conceição Alves Ferreira<sup>4</sup>,  
Maria das Graças Pinto Coelho<sup>5</sup>,  
Maria Ângela Sena Gomes Teixeira<sup>6</sup>*

**Introdução**

---

<sup>3</sup> Professor Doutor da Universidade do Minho, Portugal. E-mail: bento@iep.uminho.pt

<sup>4</sup> Professora da UESB/UNEB e doutoranda da UFRN/UMINHO com apoio CAPES.

E-mail:

consinha@terra.com.br

<sup>5</sup> Professora Doutora da UFRN. E-mail: gpcoelho@ufrnet.br

<sup>6</sup> Professora SENAC. E-mail: angeltex@uol.com.br

---

*Prometeu - Projeto de Meios Tecnológicos em Educação Universitária.*

Revista on-line da ComBase – Base de Estudos e Pesquisas em Meios de Comunicação e Educação (DEPEd - PPGEd - UFRN).

Site: www.prometeu.educ.ufrn.br - Ano III - Nº 2 - março/abril/maio de 2010

Página 42



O tema central deste texto é refletir sobre as possibilidades de interatividade propiciada pelas Tecnologias da Comunicação e da Informação (TIC) e de como essas interfaces digitais (*e-mails, blogs, chats...*) podem contribuir de forma significativa para o movimento de desenvolvimento cursos e de pesquisas qualitativas em educação.

Dessa forma, este trabalho visa refletir sobre a pesquisa e atividade pedagógica mediadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, a partir de discussões teóricas e práticas presentes na literatura e no cotidiano de experiências vivenciadas no campo educativo e na pesquisa. Analisa o *blog* como interface pedagógica/comunicacional significativa para a pesquisa em colaboração.

O uso de tecnologias digitais (TIC) nos coloca novamente no turbilhão das discussões sobre o nosso papel de aprendiz, atuando simultaneamente como aluno e como professor/pesquisador na construção/gestão do conhecimento.

A trajetória da humanidade sempre foi permeada por movimentos no âmbito da técnica, entretanto, vivenciamos hoje, momentos em que esta se constitui com muita velocidade e de forma intensa.

No entanto, as pesquisas científicas e educacionais desenvolvidas nas últimas décadas constataam que estamos envolvidos com uma diversidade de projetos educativos e de concepções de educacionais e que o contexto contemporâneo não mais sustenta um paradigma educacional amparado apenas na transmissão de conhecimento, alicerçado em verdades prontas e acabadas.

Atualmente, vivemos momentos de muitas incertezas e que se traduzem de maneiras



diversificadas na vida humana, em geral e, em particular, nas instituições educacionais. São tempos de transformações muito rápidas, as quais vêm deixando marcas em cada um de nós, pois o movimento da globalização traz um lastro de desigualdades sociais e processos de exclusão social cada vez mais ditados pelas leis do mercado, afetando profundamente a educação.

Para a comunicação, a ausência das fronteiras entre as nações abre espaço para uma nova organização do mundo, principalmente no que se refere ao saber, pois a presença de incontáveis redes de comunicação impõe ao homem um conhecimento interdisciplinar distinto do velho padrão linear. Preconizada por McLuhan, na década de 60, a sociedade da globalização — definida pela globalização dos mercados, dos circuitos financeiros, das empresas e do conjunto de intercâmbios imateriais — impôs-se, na década de 80. Essa transformação vem permitindo o desenvolvimento das redes tecnológicas e dos grupos multimídia, além de influenciar mudanças na natureza da própria comunicação, notadamente o multiplicar de seus campos de competências e atividades.

O espaço que antes era quase que estritamente local conquista a dimensão nacional e internacional entre povos, em tempo real. Integração é a palavra de ordem dessa nova lógica, que não se restringe ao plano da comunicação pura e simples, porque abrange também as empresas e o mercado. Conforme Mattelart (1996), “Essa palavra nos remete a uma visão holística, ou ainda cibernética da organização do mundo em grandes unidades econômicas”.

A partir desse contexto, percebe-se que os sujeitos vivem momentos tensivos no que



diz respeito à formação profissional, empregabilidade, valorização política e salarial, minimização dos direitos profissionais e, uma vez mais, exploração de sua força de trabalho.

A formação política do profissional da educação, por exemplo, na maioria das vezes, vem impregnada de discursos que ora evidenciam um tecnicismo exacerbado, ora um discurso de “Professor prático reflexivo”. Segundo Shön (2000), para pensar na ação e sobre a ação do processo de ensino/aprendizagem, é necessário refletir sobre as condições concretas de trabalho educacional, principalmente na esfera do aviltamento salarial e *proletarização*<sup>7</sup> do trabalho docente.

Os níveis de exigência sobre o trabalho docente têm se ampliado, implicando em que, para manter-se atualizada nos dias atuais, a formação docente deve incluir obrigatoriamente as tecnologias da informação e da comunicação nos seus currículos, posto que o mercado educacional disponibiliza, em escalas progressivas, cursos com utilização de ferramentas do mundo cibernético.

Reportamo-nos, neste artigo, à docência em Educação a Distância — EAD —, quando são incluídas as experiências em educação *online* que, para além de constituir-se de um conjunto de ações de ensino/aprendizagem realizadas pelos envolvidos na prática da EAD, é também uma pedagogia fundamentada nos princípios da educação *online*.

---

<sup>7</sup> Termo utilizado por Júlio Pereira Diniz para expressar o acelerado processo de baixa qualificação dos profissionais de educação devido à má remuneração e engajamento sindical.



Entende-se esta *prática* como um conjunto de ações voltadas ao ensino/aprendizagem, desenvolvidas por meios impressos e ainda telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência, as quais permitem a participação-intervenção, a bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade, constituindo-se, assim, nos pressupostos da pedagogia comunicacional interativa.

Nas experiências em EAD, despertou-nos a atenção a estrutura organizacional curricular por meio de eixos articuladores, seminários temáticos e avaliação interdisciplinar, diversidade de profissionais envolvidos, concepção pedagógica dos cursos que visam, *a priori*, uma perspectiva sócio-interacionista com uso de dinâmica de encontros presenciais e desenvolvimento dos cursos em ambiente virtual de aprendizagem.

Especificamente, deve-se refletir a respeito da experiência realizada no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, desenvolvida no estado da Bahia, cuja proposta de curso conta com procedimentos didáticos e metodológicos como: material impresso, encontros presenciais e ambiente virtual de aprendizagem, videoconferência, vídeo-aula e uma estrutura organizacional composta de professor especialista, professor orientador, aluno e coordenação local e geral, os cursos oferecidos funcionam em rede de colaboração com envolvimento de vinte (20) estados brasileiros.

O conjunto dessas vivências formativas instigou-nos a uma incursão científica que deu origem à proposta que ora apresentamos em forma de artigo, com resultados das observações vivenciadas e refletidas no processo de trabalho.



Tal inquietação partiu da constatação de que as experiências em cursos no formato EAD deixavam lacunas no que diz respeito à clareza quanto às concepções de educação e dos saberes pedagógicos da docência *online* e como estas estão orientando as práticas dos professores nesse campo de atuação profissional, visto serem saberes resultantes da interface educação e comunicação.

Questiona-se então: como os saberes pedagógicos/comunicacionais da docência *online* apresentam/orientam a formação de novos paradigmas educacionais? De que forma as novas tecnologias comunicacionais e interativas influenciam em mudanças no modelo presencial e força a busca de atualização e mudanças nos currículos de formação de professores e educadores em geral?

Para contextualizar, é importante saber que o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC é uma instituição sem fins lucrativos, criada e organizada pela Confederação Nacional do Comércio – CNC, de acordo com o disposto no artigo 2º, do Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, com o fim de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial.

Com a Lei Federal nº 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a educação e o trabalho são reconhecidos como direito do cidadão, o que representa a “[...] superação do enfoque assistencialista e do preconceito social que desvalorizava a educação profissional”. A partir das novas concepções de educação trazidas pela LDB, em 1996, um grupo de trabalho redefiniu a missão do SENAC, que passa a ter uma dimensão mais sólida e abrangente.



Nesse contexto, o Departamento Nacional criou um espaço destinado exclusivamente à EAD – o Centro Nacional de Educação a Distância – CEDE. Instituído em 1995, o Centro tem como atribuição responder pelo acompanhamento sistemático das programações em andamento, bem como ampliá-las e diversificá-las, além de implementar projetos que incorporem novas tecnologias.<sup>8</sup>

Sobre esta experiência, analisa-se como os saberes pedagógicos/comunicacionais se articulam e como os recursos contribuem com esta articulação, envolvendo os sujeitos nos seus cursos, buscando compreender os percursos, olhares e sentidos dos participantes no que tange à sua relação com o ensino/aprendizagem. Do ponto de vista profissional e social, o estudo apresenta alternativas de formação continuada no interior das instituições e indicativos para a gestão de contextos educacionais, a partir da compreensão dos contextos pedagógicos e itinerantes dos sujeitos envolvidos e por meio de intervenções de pesquisa alicerçada na Etnopesquisa crítica/formação.

### **1. Considerações sobre a Etnopesquisa crítica/formação e princípios da pesquisa colaborativa**

A partir de uma abordagem etnometodológica, alicerçada na Etnopesquisa crítica/formação, que requer não apenas uma oposição ao positivismo, mas também uma possibilidade de construção do foco da pesquisa por meio da relação

---

<sup>8</sup> Id. Regimento do Departamento Nacional. Rio de Janeiro, 1995.





pesquisador/objeto/contexto/pesquisado, busca-se que, ao longo do processo, este se constitua em interações e negociações entre os envolvidos.

Nessa perspectiva, pela própria natureza do estudo, a opção de pesquisa formação se configura uma parceria investigativa e reflexiva com os sujeitos (atores e co-autores), não numa perspectiva de estar restrito a porta-voz desses sujeitos, mas com eles instituir uma compreensão sobre os processos itinerantes de aprendiz que contribuam para a docência *online*. A Etnopesquisa Crítica é apontada por Macedo (1999) como dispositivo de busca à descrição, compreensão do feixe semiótico interno realizado pelos atores sociais (professores e professoras).

Na formação de alunos/pesquisadores, professores/pesquisadores, a Etnopesquisa Crítica é de fundamental importância, pois proporciona:

- formação contínua
- formação de professores reflexivos-na-ação e sobre a ação (conceito desenvolvido por Shön (2000)
- contribuição da formação de professores para a pesquisa em educação
- formação do processo cognitivo a fim de compreender, interpretar, desvelar o que está oculto nas relações – os etnométodos (GARFINKEL *apud* COULON, 1995): “[...] são os procedimentos que os membros de uma forma social utilizam para produzir e reconhecer seu mundo, para o tornar familiar, ao mesmo tempo que o vão construindo” (p. 113), a partir das práticas cotidianas.



Na Etnopesquisa Crítica os professores se tornam pesquisadores reflexivos e desenvolvem olhares emancipatórios mais amplos que os contextos específicos de ensino, contrariamente às perspectivas cartesianas-newtonianas em que, para se estudar um determinado fenômeno, é preciso isolá-lo do seu ambiente natural.

Uma das formas de realizar o trabalho nessa perspectiva é desenvolvendo a “escuta sensível”, expressão instituída por Barbier (1985), que supõe um trabalho do pesquisador sobre si mesmo, sobre o outro, considerada sempre a relação com a realidade.

Então, utilizando a Etnopesquisa Crítica como linha de investigação aprendemos a *bricolar*, (LAPASSADE In: BURNHAM, 1998) denominou de “*bricolagem*” metodológica a improvisação criativa no campo do método, partindo de articulações teóricas e metodológicas, para que possamos nos autorizar a fazer ciência de forma contrária à tradição positivista, para que o dado não seja apenas um dado e sim uma construção social.

Segundo Sacramento (2000), na Etnopesquisa Crítica a realidade é um todo integrado e não uma coleção de partes dissociadas e fragmentadas. Como afirma Pascal (*apud* MORIN, 1998), “[...] considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (p. 225). A realidade é fractal, pois dialeticamente compreendem-se os paradoxos e as ambivalências, possibilitando ver de dentro e não como mero observador distanciado do objeto.



Por isso, utilizamos, enquanto abordagem teórica do social, a etnometodologia. A sua originalidade reside em ser uma concepção teórica dos fenômenos sociais em que o *ator social* é um produtor de sentidos e significados, como diz Garfinkel (*apud* COULON, 1995). Segundo ele, a etnometodologia é definida, como a ciência dos “*etnométodos*”, isto é, dos procedimentos que constituem aquilo que chama de “*o raciocínio sociológico*” que todo indivíduo apresenta (Garfinkel *apud* COULON, 1995).

Complementando o entendimento, Coulon (1995, p. 17) diz que a etnometodologia tem como objetivo “[...] a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar”. Dessa forma, a questão é saber como estes produzem seus mundos, quais as regras que os engendram e governam seu julgamento” (p. 18).

Em consequência disso, faz-se necessário que o pesquisador, enquanto ator social e se reconheça como membro do grupo a qual pertence. No sentido etnometodológico: “[...] é chamado de membro todo aquele que possui o ‘domínio da linguagem natural’” (GARFINKEL *apud* COULON, 1995, p. 112). Ou seja, fala-se em pesquisa/formação para/pelos práticos, no sentido de o ator deixar de ser concebido como se agisse exclusivamente segundo um sistema de normas. Sua ação é igualmente definida pelas relações que estabelece com os outros. As ações deixam de ter uma significação estável: no decorrer das interações, devem ser reinterpretadas.

Na busca de apreender o objeto de pesquisa, é necessário um movimento contínuo de colaboração voltado à investigação-ação, e isto se tem configurado em uma atitude



fertilizadora para as pesquisas cujo enfoque é colaborar com os processos de construção identitária dos professores, visto que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos pré-estabelecidos, ao contrário, são construídos na prática cotidiana dos professores historicamente situados. Dessa forma, um processo/formativo nessa perspectiva poderá mobilizar os saberes pedagógicos dos professores num processo contínuo de construção de novos saberes.

Sobre este assunto específico, pode-se inferir que a formação passa sempre pela mobilização de conhecimentos de uma prática reflexiva de diversos saberes, os quais podem ser: saberes profissionais, pedagógicos, experienciais, disciplinares e/ou curriculares. Para Zeichner (2002), tal perspectiva de investigação significa mais do que tratar de práticas pedagógicas ou do desenvolvimento curricular; ela ultrapassa essa dimensão no momento em que os profissionais estão também voltados à luta por processos emancipatórios.

No entendimento de Carr e Kemmis (1988, p. 199), um processo de investigação-ação passa a “[...] estabelecer comunidades autocríticas de educadores-investigadores que desenvolvem sistematicamente um saber educacional que justifica suas práticas, assim como as situações educativas construídas através dessas práticas”. Os momentos da investigação-ação (planejamento, ação, observação, reflexão) apontados por Carr e Kemmis, em forma de espiral, são fundamentais ao processo de elaboração do conhecimento.



Nesse sentido, destacam-se princípios fundamentais para o desenvolvimento da investigação – ação colaborativa apontados por Carr e Kemmis (1988), Zeichner (2002; 1998), Elliott (1998; 1990), Ibiapina ((2008), entre outros. Estes teóricos têm insistido nesse tipo de pesquisa pelo fato de envolver os sujeitos do contexto prático da docência e da universidade no processo de transformação das práticas pedagógicas e da realidade em que atuam. Esse tipo de pesquisa é desenvolvido colaborativamente com todos os participantes do processo. Em seu desenvolvimento, apresenta princípios como: dialogicidade, colaboração, problematização, participação, reflexividade, contextualização e negociação.

Para Guedes (2006), envolve o princípio da participação porque reúne pessoas que buscam participar conforme o conhecimento de que dispõe, considerada a necessidade de refletir criticamente sobre a sua prática.

É colaborativa porque busca a negociação e a participação no desenvolvimento de uma atividade reflexiva na qual todos trabalham visando um objetivo de interesse do grupo.

É dialógica porque exige um pensar junto com os professores e não sobre os professores. Uma proposta nesse sentido ampara-se em pressupostos comunicacionais dialógicos, pois o que caracteriza a comunicação como diálogo é o ato comunicativo, de comunicar comunicando-se.

Para Freire (2002) “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto” (p. 66).



Assim, a educação é comunicação, diálogo, na medida em que não é transmissão de saber. Segundo Freire (2002) “[...] é um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (p. 69).

É reflexiva porque busca auxiliar os participantes a investigarem a realidade com a intenção de transformá-la. A relevância da reflexão do professor acerca de sua prática converge para o que diz Carr e Kemmis (1998, p. 199), quando propõem a necessidade de superação da limitada autonomia profissional do professor, dizendo que:

[...] os professores devem ser usuários críticos e reflexivos do saber elaborado por outros investigadores e estabeleçam comunidades autocríticas de docentes investigadores que desenvolvem sistematicamente um saber que justifique suas práticas educativas.

Dessa forma, a formação do professor reflexivo vai além de refletir-se na ação e sobre a ação, como indica Schön (2000), ao discutir a perspectiva do profissional reflexivo. O professor-pesquisador também é aquele capaz, individual e coletivamente, de sistematizar, teorizar, produzir, publicar, divulgar conhecimentos, saberes.

Assim, consideramos os princípios da pesquisa colaborativa imprescindíveis para a compreensão dos saberes da docência e para o delineamento de processos identitários docentes numa vertente pedagógica/comunicacional, ou seja, que se situa na interface entre Educação e Comunicação, visto que esses saberes não estão totalmente nos limiares da Pedagogia e nem totalmente no campo da Comunicação, mas estão sendo elaborados e re-elaborados no intermédio.



### **1.1. Itinerários metodológicos desenvolvidos na pesquisa**

O estudo é de cunho qualitativo e encontra-se alicerçado em autores como Fazenda (1991) Haguette (2001), Magalhães (2004), Ibiapina (2008), Ibiapina e Ferreira (2005) e outros. Haguette (2001) assinala como especificidade dessa abordagem o seu caráter de análise do fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.

Distinguimos a prática da elaboração da narrativa e do diário como possibilidades de reflexão dos professores/ colaboradores sobre a sua própria prática. Recorre-se a Zabalza (1994, p. 19) no sentido de que o uso do diário fundamenta-se

[...] de uma tarefa de trabalho conjunto com os professores implicados na investigação e dirigida explicitamente ao desenvolvimento pessoal: postulados de negociação e de complementação de perspectivas.

Para tanto, é de fundamental importância que o aprendiz tenha esse espaço coletivo para narrar suas histórias de vida pessoal/profissional e dialogar reflexivamente com os outros colaboradores sobre o seu processo de produção/difusão dos saberes da docência, observando que o diário vai além de ser apenas um dispositivo que agrega dados empíricos, mas que poderá ser utilizado para integrar novas referências teóricas sobre o assunto em foco.



No entanto, os pressupostos metodológicos no que tange aos instrumentos/procedimentos a serem utilizados referem-se a: entrevistas, observação colaborativa, sessões de grupos dialogais, análise documental, escrita de história de vida considerando como documento “[...] qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (ALVES; MAZZOTRI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 169), ressaltando que outros procedimentos e instrumentos metodológicos poderão ser envolvidos ao longo do processo de construção do estudo.

Sobre as sessões dialogais, inscrito no bojo da pesquisa qualitativa, constituem-se em uma estratégia para o trabalho investigativo, alicerçado num conjunto de técnicas (entrevistas livres, semi-estruturadas) que segundo Domingues (2006) se assemelha em alguns aspectos ao grupo de opinião, principalmente pela oportunidade dada aos entrevistados-colaboradores para dividirem suas idéias, discutirem e trazerem à tona fatores críticos.

No entanto, Domingues (2006) inova com a inserção ativa do pesquisador (a) assumindo o papel de coordenação, ao mesmo tempo em que participa das discussões, e também pela sobreposição do espaço institucional de encontro de grupos (o lugar de formação e o local de debate e da pesquisa). Essa configuração diferenciada, segundo a autora, levou à opção por denominá-la de grupo dialogal, pois tais aspectos podem influir na natureza dos dados produzidos.

Nesse processo de observação, registraremos conhecimentos, saberes e experiências construídos no processo formativo por meio da atividade — História de Aprendiz — através





de fóruns e num *blog*, ambos em ambientes virtuais de aprendizagem; estes entendidos como instrumentos capazes de sistematizar impressões, histórias de vida, falas, significados, produzidos e explicitados pelos colaboradores desse estudo.

### **1.2. A História de Aprendiz como uma possibilidade de reflexão e interatividade em ambientes online**

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC iniciou em 2005 a oferta de cursos de pós-graduação a distância, fornecendo diretrizes gerais aos departamentos regionais que executam as políticas da instituição, mas que têm preservadas autonomias no que concerne às escolhas dos docentes e ao comportamento pedagógico das equipes. Dessa forma, o departamento da Bahia, através da coordenação de cursos, entre várias propostas criou uma atividade para possibilitar maior interatividade entre os estudantes e entre estes e os docentes, ampliando o simples perfil depositado no ambiente virtual de aprendizagem para trocas mais significativas através de histórias contadas pelos próprios alunos a respeito de suas vidas/experiências de aprendizes.

Através da tarefa História de Aprendiz e de um fórum com o mesmo nome, os estudantes postam no ambiente de aprendizagem a história em quatro laudas e uma síntese com os elementos mais importantes das suas trajetórias, tornando possível uma troca de conhecimentos entre colegas e entre alunos e docentes, aproximando, de forma significativa, a distância espacial existente neste tipo de modalidade de ensino.



A orientação disponibilizada para a elaboração da História de Aprendiz apóia-se no seguinte: solicita-se dos alunos que relate os momentos mais importantes da vida dele, as expressões da criatividade, sentimentos, intuições e percepções sobre o processo de ensino/aprendizagem; que busque lembrar-se dos locais em que viveu emoções, descobertas; sucessos e insucessos que marcaram a trajetória como aprendiz; que relate as adaptações e modificações que fez na trajetória de estudante; que reflita sobre os vários momentos da trajetória e expresse a forma como vem ocorrendo a construção da identidade profissional. Este texto deve ser escrito em duas a quatro laudas utilizando-se um roteiro pré-determinado, mas com a necessária flexibilidade quanto à escrita da história, respeitando a maneira de ser do sujeito em si e compreendendo que a educação não é apenas aquela que se realiza na escola e que efetivamente as pessoas aprendem ultrapassando os limites do tempo e do espaço escolar, dando lugar ao que é aprendido durante toda uma vida, compreendendo-se que, como dizem Davel e Vergara (2001):

Seres humanos não podem ser entendidos, se a busca desse entendimento não estiver alimentada por um pensamento filosófico, ético, político e cultural. Considerar a subjetividade nas organizações significa que as pessoas estão em ação e em permanente interação, dotadas de vida interior e que expressam sua subjetividade por meio da palavra e de comportamentos não verbais. A linguagem controla e estrutura as possibilidades de ação das pessoas. Se a linguagem é o veículo privilegiado da subjetividade, a vida psíquica é seu fundamento. O ser humano, ser de desejo e de pulsão, como define a psicanálise, é dotado de uma vida interior, fruto de sua história pessoal e social.



Os alunos percebem a importância da atividade e a realizam com entusiasmo, como:

*Refletir sobre o nosso próprio modo de vida.*

*É interessante a maneira como o que deveria ser uma simples atividade didática, de um curso de especialização, tem o poder de revolver o nosso subconsciente despertando lembranças até então plenamente adormecidas, levando-nos a refletir sobre o nosso próprio modo de vida, trazendo a tona recordações e lembranças que pareciam não mais fazer parte de nosso ser. E como é difícil ordenar os pensamentos, filtrar as idéias e registrá-las em um simples papel, papel eletrônico, diga-se de passagem. (Aluno A, EA, 2005).*

*Ser aprendiz não é fácil.*

*Ser aprendiz não é fácil. Requer disciplina, organização e interesse no aprendizado. Quando era estudante, não tinha paciência para estudar certas matérias, mas, hoje, percebo que poderia ter sido um melhor aprendiz àquela época... E, como as coisas eram mais fáceis! Não tinha preocupação com nada, a não ser com a prova da semana que vem. Era mais fácil errar e corrigir o erro, porque, certamente, estava ali para isso e porque não havia experimentado a dureza da realidade da vida, que nos*



*impede, às vezes, de errar. O tempo se coloca como nosso inimigo. Na medida em que os anos foram passando, eu fui tomando gosto por esta ou aquela matéria, porém, sempre muito tímida e insegura no ato de opinar. Como era difícil posicionar-me frente aos colegas, em sala de aula, e aos professores, na prova escrita. (Aluno B, EA, 2005).*

### **1.3. A importância da História de Vida em ambientes virtuais de aprendizagem**

Entende-se que a aprendizagem ocorre com maior facilidade se houver participação ativa dos indivíduos na construção e organização do conhecimento, principalmente se houver proposta de caminhos que movimentem a inteligência emocional e conseqüentemente as experiências armazenadas nos patamares mais recônditos da memória. Vasculhar de forma criativa estas informações é recuperar o saber para trazer à tona o conhecimento.

A modalidade de ensino *online*, o surgimento das tecnologias da comunicação e da informação são recentes e têm se constituído em desafio as rápidas transformações que provocam os sistemas educacionais, estabelecendo novas áreas de estudo na busca de elementos que ajudem na motivação dos alunos, assegurem sua permanência, possibilitem a interatividade e proporcionem a aprendizagem.

Este novo paradigma de ensino leva alunos e professores a assumirem novas formas de ensinar e de aprender e dos quais decorrem mudanças significativas nas responsabilidades. O professor tem que conhecer melhor o aluno para planejar seus cursos,



além disso, os cursos a distância são programados em uma riqueza de detalhes que os presenciais geralmente não o são; e o aluno precisa conhecer melhor a si mesmo para traçar seus próprios caminhos de aprendiz, uma vez que o aprender a aprender se revela fortalecido pelas novas nuances.

A interatividade e a colaboração são modos de condução de processos de ensino/aprendizagem *online* que devem ser vistos quase como obrigatórios aos ambientes virtuais de aprendizagem porque são eles que proporcionam a criação de comunidades em rede mais eficazes nas trocas, contribuindo assim para a maior satisfação e presença dos alunos. Essas trocas promovem o reconhecimento entre os participantes, além de mais afetividade, dando uma idéia mais efetiva dos progressos através dos *feedbacks* proporcionados. Os *feedbacks* mais autênticos ocorrem em ambientes de confiança, de cuidado com o outro e as histórias de aprendizes contribuem com a criação de um clima de confiança entre os sujeitos e no curso em questão.

Silva (2006) salienta que, para uma experiência de cursos de formação num sistema de ambiente virtual de aprendizagem, faz-se necessário que essa modalidade de formação apresente uma dinâmica consubstanciada em três C's: *compreensão* desta nova abordagem de formação com incidência numa maior *confiança* para a sua utilização, reconhecendo as vantagens nomeadamente na *complementaridade* de outras modalidades e experiências de formação.

#### **1.4. Fragmentos das Histórias de Aprendiz**



Impossível trazer todas as histórias e as suas completudes, mas os fragmentos retirados das mesmas revelam o quanto é preciosa a narrativa de cada pessoa. As reações dos alunos às atividades são de ânimo e atenção. Escrever sua própria história é um desafio que poucos se detiveram a fazer durante o percurso da vida. Talvez por isto, a proposta do falar de si mesmo empolga a maioria dos participantes dos cursos na modalidade a distância. Em geral, essas práticas ocorrem em ambientes de psicoterapia e, mesmo assim, são relatos orais e motivados por questões psicológicas.

O entendimento sobre o ser aprendiz está relacionado à atitude reflexiva e, como não determinamos um foco, propositadamente, os alunos se vêem frente às aprendizagens múltiplas e necessitam fazer escolhas, focar, para que o relato seja preciso. É um relato que surpreende, leva a encontros com o passado, rememora afetos e antipatias. Mexe com a leitura de si e das relações que são estabelecidas na vida.

Para refletir sobre o modo como os alunos interagem com a atividade, apresentam-se fragmentos de relatos:

*Descobri como irritar os professores*

*Foi no científico que comecei a ter amigos na escola, fazer trabalhos em grupo e a participar de atividades nem sempre aceitas pelos professores. Foi nesse período também que descobri como irritar os professores e a minha forma preferida era não levar*



*caderno para a escola e não anotar nada do que era passado por eles. Já tinha aprendido a pesquisar em casa, tinha livros, tinha vontade de mostrar que podia "me virar" sozinha e tinha orientação de minha mãe para tirar dúvidas e de meu irmão mais velho, que nessa época já ensinava e era muito estudioso, ou seja, meu sonho era provar que não precisava da atenção dos professores (Aluno C, EA, 2005).*

#### *Descobri o mundo dos livros*

*Cresci numa família de professoras. Minha avó professora de história e geografia. Minha mãe psicóloga e psicopedagoga, dona de uma escola primária juntamente com minhas tias. Eu era super estimulada por todas elas! Este estímulo fez com que eu me apaixonasse pelo mundo dos livros, que desde o momento em que comecei a ler, com cinco anos, se tornaram meus companheiros, cúmplices, amigos.*

*(Aluno D, EAD, 2005)*

#### *Defini a escolha profissional*



*Minhas vivências, ainda quando criança, definiram a minha escolha profissional, visto que no primário fui estudar em Escola que passava o dia com atividades ora teóricas e práticas, ora culturais ou desportivas. A área da escola era bastante grande e arborizada, propiciando um constante contato com a natureza. Paralelo a isto me interessava pelo cultivo de plantas em vasos, de uma forma bastante rudimentar e lúdica, cultivadas no parapeito do apartamento que morávamos. Neste mesmo período fazia visitas a familiares que residiam em casa com quintal e jardins, onde eu praticava a arte de plantar e colher frutas, flores e hortaliça. (Aluno E, EAD, 2005).*

#### *Sobre as influências dos docentes nas escolhas*

*Não tem um dia sequer que não me lembre da minha mãe me ensinando as primeiras letras, da minha professora Sara, do meu instrutor de vôlei, que me fez jogadora da seleção da cidade e disputar torneios intermunicipais. Lembro-me com carinho e admiração das Professoras Ivia, Lizir, Lícia e Tereza, que entregou em minhas mãos o diploma mais desejado do mundo. (Aluno F, EAD, 2005)*

Comentário de colega sobre a história acima:

*Só sei que me identifiquei muito com sua história*





*Meu Deus!!!!!! Você era muito dinâmica e ao mesmo tempo travessa. Eu quando pequena não gostava de freiras, até hoje não entendo porquê. Mas quando via uma, fazia coisas similares a que você fez com a sua professora (risos). Já dei língua pra elas, banana com os braços. Era um terror.*

*Acho que as histórias que se passam no interior são bem parecidas com histórias que se passam na periferia das grandes cidades, as crianças passam por dificuldades na hora de estudar, mas acabam sendo privilegiadas ao desfrutar das coisas simples e belas da vida (Aluno G, EAD, 2005).*

#### *Decidi ser professora de Matemática*

*Foi neste mesmo ano (1995) que decidi ser professora de Matemática. Aconteceu no dia em que meu professor precisou se afastar do trabalho por alguns dias, o que foi excelente pra todos, pois um substituto foi chamado. O nome dele é Roberto, ou melhor, Betão, e até hoje tenho um carinho enorme por ele e sei que ele tem por mim também. O que aconteceu foi que Betão foi ensinar à turma um assunto que é um pouco complicado, chamado Matriz. Mas ele mostrou uma técnica que ele conhecia, chamada Técnica da Borboleta. À medida que a Matriz ia sendo resolvida, os riscos feitos iam desenhando as asas de uma borboleta, o que facilitava o aprendizado e dava um charme especial ao assunto. Vendo aquilo, eu tive uma vontade enorme de ser como ele, de mostrar aos outros*



*como a Matemática é linda e perfeita. Pois é, agradeço a Betão por essa “luz”. (Aluno H, EAD, 2005).*

Comentário de colega sobre a história acima:

*As pessoas que se dedicam a ensinar para que o aluno realmente aprenda, seduzem através das técnicas que desenvolvem em prol do aprender.*

*E com certeza Betão fazia tudo isso de maneira amistosa!*

*Amei sua experiência, mas tive raros Betões em minha vida (Aluno I, EAD, 2005).*

*Aprendi amarelinha, pique - esconde, boca-de-forno, esconde-esconde, brincadeira de roda.*

*Minha mãe era empregada doméstica depois passou a ser uma pequena comerciante de mingau, posteriormente de produtos de mercearia. Tanto ela quanto meu pai apenas cursaram até a 4ª. série do ensino fundamental, todavia os mesmos sempre demonstraram uma grande disposição ao aprendizado e em superar-se para auxiliar a mim e aos meus irmãos nos estudos. Desde as primeiras letras até no ensino médio. Eles sem dúvidas são meus maiores referenciais de aprendizado em meio à adversidade. Tive uma infância feliz, no interior, mas precisamente em Itamaraju, vizinha a cidade que*



*nasci. Aprendi amarelinha, pique - esconde, boca-de-forno, esconde-esconde, brincadeira de roda. Subi em árvores, provei seus frutos, adentrei os brejos, pesquei, machuquei-me, adoeci, tive medo, criei coragem. Quantos aprendizados! (Aluno J, EAD, 2005)*

Sobre a influência familiar:

*Quando iniciei na escola, acredito que os meus pais, professores de Língua Portuguesa, pensaram e quiseram o melhor pra mim, como todos os pais querem e pensam para os seus filhos, acredito eu. Lembro que antes de ir para a escola, meus genitores já se preocupavam com a minha construção de conhecimento e sempre foi assim. Eles não eram e nunca foram somente pais, participavam continuamente. Levavam-nos (eu e minha irmã) para os teatros, de peças infantis; cinemas, de filmes infantis; parques; praias; feiras de livros; circos e ainda compravam todas aquelas coleções musicais, de clássicos como Os Saltimbancos, Os Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, vendidas, de porta em porta, por pessoas diversas. Além disso, conheci a enciclopédia Mirador, a Barsa e, assim, fui crescendo e registrando na memória, coisas como o filme E.T, todos dos Trapalhões; livros, como D. Centopéia e seus sapatinhos, Festa no céu, Negrinho do pastoreio, Mula sem cabeça e toda coleção Vaga-lume e todas as histórias de Monteiro Lobato, ressaltando O Sítio do Pica-Pau Amarelo, televisado, inicialmente pela TVE. Dentre os livros, gostaria de destacar Os óculos de Luzia (livro que aborda o cuidado e a*



*dificuldade no uso de óculos por uma menina chamada Luzia), título de muito apreço, por ter servido de referência pra mim, pois uso óculos desde dois anos (Aluno L., EAD, 2005).*

Outros comentários gerais:

*Relendo os parágrafos de sua História de aprendiz, me identifiquei com o seu pensamento quando você diz que essa inovação tecnológica tem transformado o seu pensar pedagógico e profissional.*

*Transpus a idéia para minha prática no ensino presencial. Quantos alunos no presencial somente estão presentes fisicamente? Um número considerável obriga o professor a se esforçar para conquistar a atenção e participação.*

*Sintetizo: a presença do aluno na EAD é efetiva, ativa e reflexiva. No presencial é, muitas vezes, sem compromisso (Comentário Geral 1).*

*Não podemos ser pessimistas. Cada pessoa tem seus valores que são passados principalmente pela família. Acredito que precisamos apenas de tempo para conhecer as pessoas, pois com a pressa do dia-a-dia acabamos nem percebendo nem a nós próprios (Comentário Geral 2).*

*Eu sou de Santo Amaro e na minha época de quinze anos fiquei num convento durante uma semana para poder fazer a crisma, foi uma loucura, as freiras quase que nos*



*colocava para fora, dizíamos às pessoas que passavam pela rua que estávamos presas, corríamos pelos corredores, não conseguíamos dormir só para ficar observando o que as freiras faziam, tiramos todas as laranjas que elas tinham no quintal, enfim nos crismamos, mas vocês precisavam ver a cara delas no dia da cerimônia, era uma misto de alívio com missão cumprida que só (Comentário Geral 3).*

*Muitos e diversificados foram os caminhos percorridos até aqui.*

*A maturidade, obtida através da vida, talvez tenha nos dado recursos que nos fortaleceram, ainda que não tenhamos esquecido dos medos, dos sustos, dos traumas...*

*O importante, é que chegamos em uma estrada onde podemos estar mudando. Mudando as nossas vidas e a vida daqueles que como nós um dia, estiveram paralisados e perdidos.*

*Caminheemos juntos, em prol de um mundo melhor! (Comentário Geral 4).*

*Você foi um privilegiado de encontrar computadores no início de 70. A maioria das pessoas só veio a conhecê-lo em meados de 80 e início de 90.*

*Pense que como engenheiro, e com acesso fácil à tecnologia, você está se adaptando a ela. Imagine professores que descobriram os avanços tecnológicos há pouco (depois dos 30 ou 40 anos) e precisam tratar com as crianças e adolescentes que nasceram com o mouse na mão... é um choque cultural muito grande e uma realidade que as escolas precisam enfrentar.*



*Outra questão que você levanta é a triagem das informações. Encontramos muita coisa ruim na net, e nem sempre podemos estar acompanhando nossos jovens, portanto a educação, os parâmetros construídos no processo fazem a diferença. Tudo começa em casa (Comentário geral 5).*

*Achei bastante pertinente a sua colocação sobre a resistência dos professores à Internet. Muitos deles limitam-se sempre em dizer que os alunos só vão imprimir textos ou consultar sites que não tem nenhuma relação com a escola. Nós que estamos trabalhando em escolas públicas, sentimos o quanto esta atitude é prejudicial aos nossos alunos e, por isso, devemos estar sempre alertando os nossos professores sobre a necessidade da escola experimentar e compartilhar todas as novas tecnologias de comunicação (Comentário geral 6).*

*Como deve ter sido difícil a sua adaptação em tantas escolas. Esse "troca troca" não cria raízes... não saberia conviver com isso, que , ao contrário da sua escola estudei do maternal ao 3º ano do 2º grau na mesma escola (Comentário geral 7).*

*Acredito que nossas mães desempenharam um papel muito importante em nossas vidas. A minha, também, me colocou em contato com a leitura antes que eu fosse a escola. È um importante legado que ela está deixando para mim, pois isso estimulou minha sede*



*por conhecimento. Agora estou aprendendo algo novo com este curso a distância (Comentário geral 8).*

*Sinto ao ler sua história uma certa nostalgia e a mistura bem interessante de uns momentos agradáveis e outros mais difíceis.*

*Ao escrever minha história e ao ler as histórias de vocês lembro também de coisas que não sabia existirem em mim (Comentário geral 9).*

*Lendo o seu texto pude refletir a respeito da mudança que ocorreu no ensino brasileiro, de opressor e carrasco a humanista e universal. Todavia ainda há muito a melhorar, e, com certeza, acredito que irá (Comentário geral 10).*

O que se percebe nestes fragmentos dos relatos é a compreensão de que ser aprendiz ultrapassa a escola, são espaços expandidos que vão além do universo escolar, mas que estão permeando a prática educativa durante todo o tempo.

Os saberes de aprendizes são saberes plurais que emergem no social, desde a relação comunal na família, no cotidiano da cultura familiar, histórias contadas, gestos significativos, leitura e disponibilidade de livros fazem com que esses princípios possam tecer uma aprendizagem significativa nas experiências futuras.

A interação entre colegas, após a exposição das histórias de aprendiz no fórum, é real e estimula a criação de vínculos de amizades e de aprendizagens.



### **1.5. O uso da história pelos docentes**

As histórias de aprendiz têm contribuído com o docente na compreensão do aluno. Claro que esta interatividade pode ser usada em ambientes virtuais e presenciais, mas em ambientes virtuais ela tem um sentido mais peculiar, visto que os alunos estão distantes fisicamente e aproveitam-se todas as oportunidades de conhecimento dos mesmos. Assim é que, ao escrever as histórias de aprendiz, é possível perceber de que maneira somos diferentes e quais são as melhores formas de aprendermos. O caminho que o aluno traça ao escrever sua história de aprendiz vai trazendo à tona as dificuldades, sucessos e insucessos, presenças e ausências, mostrando os momentos e os tipos de atividades que colaboraram com esses resultados.

As tecnologias usadas em ambientes virtuais de aprendizagem são mais diversificadas do que as que normalmente são utilizadas em ambientes presenciais e desta forma os docentes podem oferecer estratégias que abrangem os vários caracteres de aprendizagem.

Em geral, os cursos são programados sem que conheçamos os alunos com a antecedência necessária. As histórias de aprendiz favorecem o conhecimento das características dos participantes, contribuindo para que os docentes compreendam as formas como seus alunos aprendem melhor, ajudando assim na seleção mais clara da oferta dos recursos e ferramentas, contando com um leque de tal forma diversificado que





apresenta uma margem mais ampla de escolha aos alunos, ajustando-se mais adequadamente aos estilos tanto dos indivíduos quanto do grupo aos objetivos do curso.

Como as histórias trazem os perfis individuais e eles são divulgados na turma, pode o professor colocar em discussão os estilos individuais e as maiores frequências do grupo. Isto facilita a composição das equipes, por exemplo.

## **2. Os blogs como possibilidades de reflexão e narrativas de si na pesquisa**

Os *blogs* atualmente se constituem em interfaces de fácil acesso e apropriação no ciberespaço. Santos (2006) ressalta que muitas ações individuais e sociais vêm se transformando por conta do *diarismo online*, pois muitos sujeitos estão contemporaneamente publicizando suas identidades no ciberespaço; o que antes era restrito ao espaço anatômico dos diários pessoais é hoje socializado para o mundo inteiro por meio de interfaces como os *blogs*.

Os *weblogs* são páginas pessoais que são atualizadas de acordo com os interesses de seus gestores, é considerado como um dos mais recente e popular formato de comunicação existente na Internet.

Por meio dos *blogs*, os sujeitos podem editar suas histórias de vida, disponibilizar sites, agregar outros *blogs*, atualizar mensagens e momentos vividos, além de disponibilizar, imagens, vídeos, textos, criar hiperlinks para dar acesso a outros *links* e outras possibilidades.



De acordo com Barbosa e Granado (2004) os *blogs* vão além de modismo, pois apresentam um caráter individual e cívico de potencialidades, abrem possibilidades para a democratização do acesso à palavra, ao espaço público, ao enriquecimento da conversação social.

Como educadoras e pesquisadoras, disponibilizamos um *blog* para registrar a tessitura da pesquisa formação, cujo objetivo prima por investigação e formação de alguns sujeitos egressos de cursos de especialização do SENAC/CETE/Bahia.

O *blog* <http://docenciaonlinesaberespedagogicos.blogspot.com/> foi criado como possibilidade de interação social entre os sujeitos colaboradores do estudo, e tem se configurado como uma experiência ímpar, pois se apresenta como um poderoso instrumento de expressão pessoal e de escrita colaborativa, seja de forma individual, seja de forma coletiva, criado por vários autores ao mesmo tempo.

Os *blogs* são de diversos gêneros e tipologias, constituem-se em ambientes de registros, de informação, de comentários, de crítica, de memórias, de publicação de imagens, de manifestações pessoais, de elaboração de redes e de comunidades de diferentes interesses, objetivos e saberes.

### **Considerações Finais**



Ao concluir este artigo, observamos que estamos apenas iniciando a reflexão sobre a temática da pesquisa/formação, colaboração, docência *online* e ainda sobre os meios pedagógicos comunicacionais.

A abertura para o uso da EAD no Brasil se deu mais fortemente nas últimas duas décadas, após a concepção das leis que a regulamentam formalmente, sendo que as experiências demonstram que adotá-la nas instituições educacionais traz muitos desafios e reflexões sobre a forma possível para alcançar os melhores resultados.

As reflexões iniciais apontam algumas considerações importantes, como a que nos desafia permanentemente, tendo em vista as escolhas profissionais feitas, de ser um docente de educação a distancia e de utilizar estratégias e recursos do mundo cibernético, viver no universo online. Como educadoras ainda temos muito a percorrer neste universo, pois é fecundo e complexo, apresenta tendências, práticas, saberes diversos e experiências diferenciadas.

Imediatamente antes da Internet, a educação a distancia utilizava apenas tecnologias de comunicação lineares, como rádio, impressos, televisão, em que as trocas eram mais escassas ou realizadas sem o foco na interatividade entre os participantes. A Internet possibilitou que a comunicação se desse através de uma interação muito mais ampla, contribuindo para a formação de uma quantidade inimaginável de redes, o que possibilita a discussão de idéias e a busca de soluções de problemas de forma coletiva e interativa.

É fato que a educação a distância muda o entendimento que tínhamos até então a respeito do que é a educação. Há muitas críticas e ainda faz parte da maioria, professores e



alunos que não acreditam poder haver ensino/aprendizagens se não se der de forma presencial, em sala de aula, nas escolas. O principal preconceito é porque há dificuldade em entender essa nova forma de interação entre os humanos. O tempo vem demonstrando a impossibilidade de continuarmos trabalhando apenas presencialmente e o desafio é: como interagir na rede? É preciso ser cuidadoso senão perderemos "o fio da meada" e as inovações não poderão ser instaladas prescindindo-se da história, do patrimônio que levaram milênios para serem construídos. Os caminhos das aprendizagens são outros, traçados agora em convergência com padrões de comportamentos muito diferentes porque lidamos com a rapidez e a superficialidade dos elementos da comunicação. Não vamos dar ênfase à idéia de que comunicar é educar, porque entendemos a educação como ato de reflexão, no entanto, acreditamos que é a comunicação que dá o novo tom à educação.

Com isto queremos dizer que a educação a distância não é uma nova ciência, é uma modalidade que, com base em tecnologias das mais avançadas, e seguindo caminhos não padronizados, abre possibilidades objetivas de criação de novos interesses, interações as mais diversas e necessárias.

Ser aluno e professor a distância quase que significa dizer: ser aluno e professor *online*, tal o grau de ligação criado entre as propostas educacionais e a Internet.

Do ponto de vista da efetividade, é importante ressaltar que as tecnologias educacionais a distância, notadamente as que utilizam mídias digitais e a web, se bem aplicadas, facilitam o processo ensino/aprendizagem.



Consideramos que é verdadeira a idéia de que ao mobilizarmos recursos tecnológicos devemos ter muito clara a compreensão a respeito da sua funcionalidade e de qual será o benefício que trará aos participantes da rede colaborativa de aprendizagem.

Acreditamos que o uso de tecnologias digitais nos coloca novamente no turbilhão das discussões sobre o nosso papel de aprendiz, ou seja, atuando simultaneamente como aluno e como professor na construção/ gestão do conhecimento, mas sempre na perspectiva da reflexão sobre nossa prática.

É sabido que algumas experiências apresentam um discurso e práticas hegemônicas ainda pautadas em idéias behavioristas e mecanicistas do processo de aprendizagem, remando contra as propostas interacionistas que conhecemos, nas quais as questões do ser precedem o fazer.

Compreendemos que precisamos ficar atentos aos saberes pedagógicos/comunicacionais que estão sendo constituídos na interface: pedagogia e informática. Estes não são totalmente da pedagogia nem da informática, estão nesse intermédio, na brecha/interface.

Assim, em tempos de cibercultura, inaugura-se uma necessidade fecunda de trabalho em equipe, o qual um pensar sozinho não dá conta da complexidade da produção e difusão do conhecimento.



## Referências

ALVES, Mazzotri A. Y.; GEWANDSZNADJER, Fnome. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo, Thompson, 199. p. 129-178.

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BARBOSA, Elisabete; GRANADO, António. Weblogs: Diário de bordo. Portugal: Porto Editora, (2004).

BOGDAN, Robert; BICKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação. Porto: s/e, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. MEC - Ministério de Educação. Decreto 8.621/ 01/46.

\_\_\_\_\_. MEC - Ministério de Educação. Decreto 2.494/ 02/98.

\_\_\_\_\_. MEC - Ministério de Educação. Decreto nº 2.561/06/98.



\_\_\_\_\_. MEC. Ministério de Educação. Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, agosto, 2002.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: Edufscar, 1998, p. 35-55.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

\_\_\_\_\_. Produção de conhecimentos na/sobre a escola: por uma aliança entre trabalho pedagógico, pesquisa e formação docente. Espaço Pedagógico, v. 10, n. 2, Passo Fundo, jul./dez., 2003. p. 48-56.

COULON, Alain. Etnometodologia e educação. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.



DAVEL, Eduardo; VERGARA, Sylvia C. Gestão com pessoas, subjetividade e objetividade nas organizações. Gestão com pessoas e subjetividade. São Paulo: Ed. Atlas, 2001. p. 31.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, Selma G. et al. Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ELLIOTT, John. A investigação-ação em educação. Madrid: Morata, 1990.

FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação como prática da liberdade. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.





\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont et. al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GUEDES, Neide. O (s) saberes e o (s) fazer (es) do professor formador: reflexões sobre a prática docente. 2006, Tese (doutorado) – UFRN, Natal, RN.

HAGUETTE, Teresa M. F. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis: Vozes, 1987.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. FERREIRA, Maria S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, n.12, jan./jun., 2005. , p. 26-38.

IBIAPINA, Ivana M. L. de Melo. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.



LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto S.. A raiz e a flor: a gestão dos saberes para o desenvolvimento humano: inflexões multirreferenciais em currículo. NOESIS: Revista do Núcleo de Currículo, Comunicação e Cultura, Salvador, v. 1, 2000. p. 29-47.

\_\_\_\_\_. Por uma epistemologia complexa e multirreferencial nos meios educacionais. Revista da FAEEBA, v. 5, n. 6, 1998. , p. 24-49.

\_\_\_\_\_. Hermes Re-conhecido: etnopesquisa crítica, currículo e formação docente. Revista da FAGED, .v. 2, n. 2, julho, 1999. p. 32-45.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. (Org.). A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.



NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea das G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez. 2002.

SACRAMENTO, Maria da Conceição A. F. do. A teoria dos fractais e etnopesquisa/formação de professores: uma articulação possível? Revista da FAEEBA, Salvador, ano 9, n. 14 , jul/dez, 2000. p. 99-104.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, Edméa O. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, jan/jun, 2002. p. 113-122.



\_\_\_\_\_. *EDUCAÇÃO ONLINE: Cibercultura e Pesquisa-Formação na Prática Docente*. 354f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online*. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, jul/dez, 2003a. p. 261-271.

SILVA, Bento; Gomes, Maria João & Silva, Ana Maria. *Dinâmica dos três C's' na avaliação de cursos em e-learning: compreensão, confiança, complementaridade*. In Marco Silva & Edméa Santos (orgs.). *Avaliação da aprendizagem em educação on-line*. São Paulo: Edições Loyola, (2006), (pp. 227-243).

\_\_\_\_\_. (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola: 2003b.

\_\_\_\_\_. *Criar e professorar um curso online: relato de experiência*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola: 2003c. p.51-73.

\_\_\_\_\_. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-91.



TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, M. A. Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto, 1994.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Org.). Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.25-54.

\_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

\_\_\_\_\_. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.



**A tecnologia e as relações interculturais entre crianças e jovens:  
novas imagens em cenários emergentes**

*Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula*<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Professora do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail:  
erciliapaula@terra.com.br

---

*Prometeu - Projeto de Meios Tecnológicos em Educação Universitária.*

Revista on-line da ComBase – Base de Estudos e Pesquisas em Meios de Comunicação e Educação (DEPEd - PPGEd - UFRN).

Site: [www.prometeu.educ.ufrn.br](http://www.prometeu.educ.ufrn.br) - Ano III - Nº 2 - março/abril/maio de 2010

Página 86



O Brasil é um país repleto de imagens, cores, sabores, pessoas, crianças, infâncias, culturas, religiões, danças, músicas e etnias. A origem deste nosso país é marcada pelas influências de diversas culturas que, em muitos casos, se misturam, se mesclam e buscam se integrar. Outras culturas, entretanto, procuram reforçar suas características próprias e manter alguns elementos particulares que as definem. Esses aspectos compõem a nação brasileira com suas contradições e desigualdades.

Escrever sobre crianças, imagens, tecnologia e relações interculturais tem sido uma das minhas atividades preferidas. Neste artigo irei abordar um pouco da minha trajetória de professora e pesquisadora em diferentes Estados brasileiros e dos contatos que tive com as crianças dessas diversas culturas, com valores, expressões e características próprias. Procurarei refletir sobre as trocas culturais e relações intermediadas pela tecnologia.

Nos anos de 1990 a 1994, período no qual fiz o mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, tive a oportunidade de ser pesquisadora em uma creche pública da cidade. Durante dois anos filmei crianças de 0 a 2 anos de idade em situação de alimentação e analisei as interações estabelecidas entre elas, fundamentada nas perspectivas teóricas da psicologia e nas produções de Vygotsky e Wallon. A presença constante da orientadora, Profa. Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e inserção no grupo de pesquisa intitulado Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação



Infantil (CINDEDI) do curso de Psicologia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, auxiliaram nas reflexões a respeito dos vínculos das crianças com o mundo imagético.

Naquela época, poucas pessoas utilizavam o vídeo como recurso de pesquisa. No CINDEDI, entretanto, esse procedimento era uma prática fundamental na construção dos trabalhos. O CINDEDI já era um grupo de estudos e pesquisa consolidado e realizava essas investigações no sentido de formular novos conhecimentos e tecnologias na área de desenvolvimento infantil; formar recursos humanos na área de desenvolvimento da criança e educação infantil e elaborar materiais didático-científicos para serem utilizados no programa de formação de recursos humanos para atuar em instituições de educação infantil.

Este grupo, naquele período, estudava vários momentos da rotina das creches e analisava os processos educacionais presentes. Neste sentido, não somente a alimentação, mas o banho, as trocas, o momento de adaptação, e a rotina pedagógica eram filmados e analisados através de transcrições microgenéticas. Os resultados destes trabalhos foram publicados em livros como de Oliveira (1992), Rossetti-Ferreira (1998) e Oliveira (2007). Dentre estes, destacam-se também o artigo Oliveira e Paula (1995) que publicamos sobre as interações das crianças na creche e as situações de filmagem nos momentos da alimentação.

É preciso considerar também que o CINDEDI contribuiu significativamente no acervo de vídeo da Fundação Carlos Chagas sobre temáticas relacionadas às crianças





pequenas que foram organizadas em um catálogo de vídeos por Campos e Rosemberg (1997).

Na época do mestrado na Faculdade de Educação da USP poucos estudantes de pós-graduação possuíam uma câmera de vídeo, um computador para escrever a dissertação, impressora, gravadores para entrevistas, máquinas fotográficas e acesso a ilha de edição para os vídeos. Nas próprias universidades, as condições para produção desses trabalhos eram precárias. A Universidade de São Paulo, tanto no campus de São Paulo, como de Ribeirão Preto ofertavam o laboratório de informática e sala de multimeios para os pós-graduandos terem acesso a esses equipamentos. Entretanto, esses espaços eram muito disputados.

Nos cursos de Pedagogia, também não era muito comum a utilização destes instrumentos nas pesquisas. Nas pesquisas de campo, para as professoras que participavam destes trabalhos, o contato com a tecnologia era uma abertura ao novo. As crianças da creche eram muito pequenas e não entendiam ao certo o que significava a presença da câmera na instituição. Analisando os vídeos do mestrado, em várias cenas, era possível perceber as crianças chamando a pesquisadora para parar de filmar, ir brincar e interagir com elas. Essa cultura da pesquisa com vídeo e análise de imagens não era muito usual.

Após concluir o mestrado, passei em um concurso para trabalhar como pedagoga com crianças hospitalizadas no Hospital Sarah de Brasília e posteriormente de São Luis do Maranhão (1994-1997). Nestes hospitais, novos contatos com a tecnologia foram sendo realizados. O hospital promovia vídeo conferências entre as unidades da rede e com



pesquisadores internacionais. No trabalho com as crianças, a televisão, o vídeo, o cinema e o computador estavam sempre presentes e propiciando múltiplas relações entre as crianças e esses instrumentos.

Quando cursei o doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, (2001-2005) novamente a câmera serviu como recurso para a realização da pesquisa de campo. Durante um ano, filmei as professoras da pré-escola e do Ensino Fundamental ministrando aulas para crianças e adolescentes em um Hospital Filantrópico de Salvador. Naquela época, os adolescentes se interessaram em filmar e “assumiram o comando” da pesquisa de campo várias vezes elaborando os roteiros e auxiliando nas gravações e nas sugestões para as edições dos vídeos.

O resultado destas pesquisas foram registrados no artigo “Crianças que voam em jaulas: a tecnologia promovendo a liberdade no hospital”, Paula (2007). O objetivo desse artigo foi analisar as oportunidades que os meios de comunicação ofereciam às crianças e adolescentes hospitalizados. O texto apresenta reflexões sobre estes diferentes locais e culturas e como os instrumentos tecnológicos auxiliavam as crianças e adolescentes tanto no entretenimento, quanto na mudança de atitudes e comportamentos. A conclusão encontrada foi que a tecnologia no ambiente hospitalar era um instrumento de inclusão social e proporcionava às crianças e adolescentes a liberdade e superação de desafios nos ambientes hospitalares repletos de limitações.

Nestes hospitais, o que foi possível verificar é que, tanto as crianças como os adolescentes, tinham pouco acesso à tecnologia em suas casas. As crianças e os jovens



ficavam surpresos quando levávamos no hospital suas fotos reveladas e apresentávamos os vídeos para eles assistirem. A maioria daquelas pessoas eram como se fossem excluídas da imagem. Minhas impressões a respeito do contato daquelas crianças com suas fotografias retiradas no ambiente hospitalar revelavam um cenário triste e paradoxal:

Estas ações eram mediadoras do processo de inclusão daquelas pessoas no universo imagético. Nesses momentos, o paradoxo da realidade hospitalar se fazia presente, pois ao mesmo tempo em que aquele era um espaço da dor, para muitos, também representava a única oportunidade de terem suas vidas registradas no papel fotográfico. Naqueles retratos, as pessoas não estavam levando somente a imagem do hospital para suas casas, mas também estavam carregando lembranças, sentimentos, histórias e afetos. (PAULA, 2007, pg. 330)

Após cinco anos de defesa do doutorado, novas imagens e relações com a tecnologia estão presentes em outros hospitais nos quais estou pesquisando. Atualmente, como docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG/PR, coordeno o Projeto de Extensão Brilhar: “Brinquedoteca, Literatura e Arte no Ambiente Hospitalar” com alunas de Pedagogia, Letras e Artes. As acadêmicas desenvolvem atividades lúdicas em um hospital público e em outro filantrópico da cidade de Ponta Grossa no Paraná. Nestes hospitais, tem sido possível perceber outras imagens em relação à presença da tecnologia. Com as possibilidades de compra e acesso das classes populares aos aparelhos tecnológicos, muitas vezes, nos surpreendemos com as crianças e adolescentes hospitalizadas tirando fotografias com seus aparelhos celulares e solicitando



nossos endereços eletrônicos para nos enviarem as fotos. Essa situação em muito nos alegra, pois, se antes éramos nós que fazíamos esse papel, agora são as crianças e adolescentes que nos ensinam a desvendar os segredos dos celulares, das câmeras e são elas que nos enviam nossas fotos.

Essas experiências foram descritas para demonstrar os avanços da tecnologia nos últimos anos e a modificação do comportamento das crianças e dos adolescentes em relação a estes aparelhos e a condição de hospitalização.

Em tempos modernos, essas crianças e adolescentes não são pacientes esperando a cura. Elas são agentes do seu processo de recuperação e também, produtores de cultura. O protagonismo infanto-juvenil também traz suas marcas nos hospitais.

Vasconcelos (2001) ao analisar a relação dos adolescentes com a tecnologia discute o fato de que atualmente, inúmeros trabalhos têm sido realizados sobre a juventude, mas privilegiam o viés da violência e deixam de lado outros aspectos que indicam a multiplicidade e as práticas presentes nas vidas dos jovens. Para ela, em função do seu pertencimento a classes sociais distintas, a diversidade das relações de gênero e aos estilos de vida, os adolescentes não constituem um grupo homogêneo e precisam ser compreendidos nestas diferenças e nas suas capacidades de transitar de forma competente e ágil no mundo da tecnologia. Ao estudar o uso da TV pelos jovens, ela enfatiza a necessidade de olhares mais cuidados em relação a questão da atitude desses jovens:

Nas polêmicas que se travam em torno da televisão, tem predominado um modo de discussão que coloca a possibilidade de iniciativa nas mãos do produtor,



considerando o receptor como passivo e alienado, como mera vítima, como quase imbecilizado, por não apresentar capacidade de resistência. Pesquisas mais recentes têm questionado esse posicionamento, e convidam a pensar a recepção como processo que não pode ser reduzido à reprodução, pois se apresenta permeado de mediações que acabam por estabelecer uma negociação de sentido. (Barbero, 1995), uma interatividade, um jogo entre o que foi produzido e sua recepção. (Vasconcelos, 2001, p.112).

Nesse sentido, Vasconcelos (2001) orienta para que os pesquisadores fiquem atentos a pequenos detalhes nas ações das crianças e dos adolescentes que muitas vezes passam despercebidos e que revelam a riqueza e diversidade do cotidiano e das relações do espaço, tempo e cultura.

Desta maneira, nesta breve introdução deste artigo, procurei esboçar como as crianças da educação infantil e crianças e adolescentes hospitalizados se apropriavam da tecnologia nestas instituições.

Nos hospitais, o fato das crianças e adolescentes serem provenientes das mais diversas cidades do interior e da capital, de várias escolas e culturas diversas, assim como as mediações das professoras trazem uma riqueza multicultural nas salas de aulas e nas brinquedotecas hospitalares que tornam o cotidiano das aulas e das atividades lúdicas bem atrativos. Tanto as escolas nos hospitais, como as brinquedotecas, representam espaços de socialização agradáveis e espaços nos quais eles trocam experiências, compartilham dores e alegrias, bem como novos conhecimentos. Todavia, embora tenha constatado que as trocas culturais e aprendizagens nos hospitais eram processos significativos, essas



experiências descritas entre as crianças e adolescentes estavam limitadas aos hospitais analisados.

Atualmente existe uma série de pesquisas que começam a investigar diálogos entre crianças e adolescentes de países diversos mediados pela tecnologia que tem propiciado novas interações o compartilhar de culturas através das novas redes interativas. A publicação do livro de Dornelles (2007) reflete trabalhos expressivos nesta área e os intercâmbios estabelecidos entre Brasil e Portugal.

Para a autora, a tecnologia promove múltiplas possibilidades. Segundo (Dornelles, 2007, p. 9): “... é fazendo uso destas possibilidades virtuais interativas que os ciberinfantes brasileiros e portugueses têm a possibilidade de encontrar novos modos de se socializar e se produzir como sujeitos infantis hoje”.

A seguir, serão apresentadas algumas reflexões sobre conceitos de identidade, diferença, multiculturalismo e interculturalidade. Posteriormente, serão expostos artigos sobre projetos realizados de forma intercultural entre crianças no Brasil e Portugal os quais apresentam as vozes das crianças e seus imaginários sobre diferentes culturas. Aspectos inovadores e interessantes para a educação.

## **1. Reflexões sobre multiculturalismo e interculturalidade**

Esta minha trajetória profissional pelo Brasil, possibilitou a visualização de muitas imagens, a expressão de diferentes diálogos e expressões que ajudaram a compor a minhas



impressões sobre a diversidade cultural, minha identidade e as questões complexas que envolvem a nação brasileira. O afastamento de meu Estado de origem promovia, em muitos momentos, o estranhamento a questões que aparentemente eram usuais no cotidiano de diversas regiões do país e ao mesmo tempo, também oportunizava a minha familiarização com situações e pessoas que aparentemente eram distantes.

Para Hall (2001, p. 7), o conceito de identidade nas sociedades modernas tem sido redefinido. Para ele: “... as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

Sendo assim, a identidade, que antes era definida como unificada e estável, passa a ser dinâmica e composta de várias identidades e expressões. Nesta perspectiva, Hall (2001, pg.13) afirma que:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Desta maneira, na chamada sociedade pós-moderna, há um processo de descentramento dos sujeitos e as identidades são contraditórias, pois elas se cruzam e se deslocam mutuamente.



As pessoas que migram para vários lugares muitas vezes são interpretadas como pessoas “desterritorializadas”, sem raízes. Outros, entretanto, admiram esse processo de “desenraizamento” e de identidade plural, pois conhecer diversas culturas possibilita novas impressões e articulação com as diferenças.

Durante muitos anos, estudiosos do multiculturalismo defenderam a necessidade de inserção nos currículos nas escolas e universidades sobre as questões da pluralidade das culturas e seus significados.

Para Machado (2002, p.31) a representação do multiculturalismo está associada a idéia de:

... afirmar que nossa sociedade é marcada por uma diversidade cultural e isso significa reconhecer a pluralidade de grupos sociais, étnicos e culturais que compõem. Significa, também, valorizar a riqueza que essa heterogeneidade traz à sociedade e rejeitar quaisquer mecanismos discriminatórios contra grupos que se manifestem em seu interior. Contudo, não basta falar de multiculturalismo para despistar perigo da reciclagem das antigas narrativas etnocêntricas. É necessário que se dê voz à multiplicidade de culturas.

Sendo assim, não basta reconhecer que existem diferentes culturas com suas especificidades. É preciso entender essas culturas e dar legitimidade as vozes desses diferentes sujeitos e suas expressões.

Para Candau (2008, pg. 46), há uma tensão na atualidade nos debates a respeito das questões da igualdade e das diferenças. Para ela: “... toda a matriz da modernidade enfatiza





a questão da igualdade.“ As sociedades reivindicam a igualdade dos direitos humanos. Entretanto, Candau também considera que o centro de interesse da igualdade atualmente está deslocado para as questões da diferença. As pessoas defendem o direito de serem iguais, preservando as suas diferenças. Desta maneira: “Não se trata de afirmar um pólo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro” (Candau, 2001, pg. 47).

Candau também esclarece que existem diferentes concepções sobre abordagens do multiculturalismo: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou plural e o multiculturalismo interativo, ou a interculturalidade.

Em linhas bem gerais, nas análises de Candau (2008), o multiculturalismo assimilacionista procurar-se levar todas as pessoas, independente de condição etnia, valores, religiões e condição econômica, assimilarem a cultura hegemônica e etnocêntrica. Nas escolas, essa concepção se faz presente quando enfatiza o caráter monocultural e universal da escolarização, desqualificando outras culturas.

A segunda abordagem, o multiculturalismo plural, reconhece as diferenças culturais e busca garantir a expressão das diferentes identidades culturais. Porém, não há uma discussão de hibridização destas culturas. As escolas reconhecem as diferentes culturas, mas não as incorporam nos seus currículos ou quando isso acontece, ocorre de forma folclórica e ilustrativa.

A terceira abordagem, o interculturalismo, propõe a articulação entre as culturas e também o entendimento de que as culturas também são conflitivas e apresentam diferenças



nas suas abordagens. O interculturalismo propõe o diálogo e construção de significados entre essas culturas. Para Candau (2008, p. 51) o interculturalismo:

... rompe com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em um determinado padrão cultural.

Esse entendimento de cultura e da necessidade do diálogo entre as diferentes expressões e suas potências já começa a ser realizado nas escolas de ensino fundamental, médio e superior. Todavia, nas instituições de educação infantil, este debate ainda está sendo iniciado.

De acordo com Marcon (2006), multiplicam-se as pesquisas sobre infância, cultural, multicultural e educação intercultural, mas as instituições de educação infantil ainda não incorporam em seus projetos pedagógicos e nas práticas cotidianas as contribuições e debates destas áreas. Nestas instituições, ainda os preconceitos e as práticas discriminatórias se manifestam entre as crianças. Em uma pesquisa realizada com professores de educação infantil na região Sul do Brasil e análises dos projetos pedagógicos e das relações nas salas de aula, o autor evidenciou que: os projetos pedagógicos são elaborados para atender as questões legais e não fazem referências as questões socioculturais.



Na região Sul, existem muitos grupos étnicos culturais, entretanto, nesta pesquisa, as professoras não percebiam as diversidades culturais como uma realidade e não enfrentavam os problemas como preconceitos e discriminações. Marcon (2006, P. 4) analisou também as questões relacionadas com a língua e os dialetos e revelou que: “Existiam escolas que proibiam as crianças de falarem seus dialetos e censuravam quando tinham sotaque.”

Também existiam problemas em relação a forma como eram celebradas as datas comemorativas nas escolas, com misturas entre o entendimento de cultura e folclore. Assim como a influência das religiões de base pentecostal no comportamento das crianças as proibiam de brincar, dançar, cantar e jogar bola.

Para Marcon (2006) estas questões apresentam os desafios para a educação intercultural e remetem a problemas epistemológicos, políticos, éticos e pedagógicos.

Os apontamentos de Marcon são relevantes para se pensar como no interior das escolas brasileiras ainda se reproduzem mecanismos excludentes e estruturas discriminatórias e como são superficiais as discussões sobre as diferenças e culturas.

Nesta mesma perspectiva, Souza (2008) descreve as dificuldades vivenciadas pelas crianças ciganas nas escolas em Portugal. Para este pesquisador, cigano e estudioso da interculturalidade, é preciso o encontro e contato com diferentes culturas para que as narrativas se desenvolvam.

Para Souza (2008) a educação das crianças ciganas tem sido um fracasso, pois em sua maioria, essas crianças não conseguem completar a escolaridade obrigatória. Para ele:



A cultura cigana é uma cultura de resistência. A sua secular capacidade de adaptação remeteu-nos para uma tradição de mudança, mudança dentro da tradição. As grandes transformações econômicas, políticas e sociais das últimas décadas, designadamente as que se relacionam com os grupos sociais e culturais considerados “desfavorecidos”, “minoritários”, “marginais”, entre outros, obrigaram os ciganos a desenvolver novos meios de adaptação. Esta nova realidade obriga diferentes comunidades ciganas as renomadas adaptações no caso de pretenderem manter uma relativa independência econômica e cultural. Para conseguir estes objetivos, muitas comunidades ciganas começam a procurar as escolas, porque somente a escolarização lhes permite “tirar a carta”, como referem. A resistência cultural cigana, também aqui se manifesta. Para não serem absorvidos pela cultura dominante, a única defesa dos ciganos é utilizarem a escola sem se renderem a ela. (Sousa, 2008, p. 1)

Sousa discute as imagens que foram construídas historicamente em relação aos ciganos com idéias cristalizadas e estereótipos. Para ele, faz-se necessário questionar essas relações com essas comunidades. Sendo assim, a educação necessita propor uma educação intercultural que enriqueça a compreensão mútua de diferentes culturas e é preciso transformar os antagonismos em diferenças bem compreendidas.

Em uma perspectiva recente para dar início as discussões e debates sobre interculturalidade, as produções elaboradas em conjunto com pesquisadores do Brasil e de Portugal têm buscado reverter esse quadro.

O livro de Vasconcellos e Sarmiento (2007) e o de Dornelles (2007) abordam estas questões e as relações que a interculturalidade traz com a tecnologia.

## **2. Interculturalidade, tecnologia e crianças e jovens**



Cotidianamente as pessoas afirmam que as crianças e adolescentes nas sociedades modernas lidam de maneira competente e ágil com a tecnologia. As crianças pequenas, aquelas que já escrevem e têm acesso a computadores, lidam com facilidade com a internet, disponibilizam álbuns de suas fotos no orkut e às vezes até criam seus blogs. Elas conseguem navegar e explorar esses meios com propriedades surpreendentes.

O livro de Dornelles (2007) produzido a partir de trocas culturais entre crianças brasileiras e portuguesas revela a riqueza de uma experiência de intercâmbio entre essas crianças. Este livro apresenta um projeto luso-brasileiro elaborado entre a Universidade do Minho e a Universidade Federal de Santa Catarina.

O projeto atendia crianças de 3 a 12 anos de idade (pré-escola e educação básica) e de diferentes contextos geográficos e sociais (Portugal, região de Barcelos e Brasil – Santa Catarina – Florianópolis- Açores). As crianças se comunicavam por internet e trocavam desenhos.

O tema do projeto era “As marcas do tempo: a interculturalidade nas culturas da infância” e os objetivos estavam voltados para desenvolver práticas educativas inovadoras de trocas (inter) culturais, com vistas ao desenvolvimento de uma pedagogia da interculturalidade. Também procuravam conhecer os diferentes saberes das crianças, seus modos de produção, reprodução apropriação e re-apresentação de suas culturas.

Os resultados dessas trocas foram significativos. As crianças revelaram que eram produtoras culturais e não receptáculos das culturas dos adultos. Os desenhos das crianças



e as análises das escritas também apresentavam várias esferas culturais que se interceptavam.

Para termos um idéia destas trocas, o artigo de Sarmiento (2007, p. 33) descreve a respeito das representações das culturas:

As crianças intercambiaram os seus desenhos (desde logo na pagina da Internet, por correio, por múltiplas formas de comunicação). Algumas crianças desenharam-se a si próprias e escreveram seus nomes nos retratos. As crianças portuguesas surpreenderam-se com os inusitados nomes das crianças brasileiras, face aos padrões onomásticos do português europeu. E admiraram-se com o colorido da pele dos seus colegas transatlânticos. As crianças brasileiras acharam gostoso encontrar nos seus colegas portugueses tantas meninas e meninos com os nomes dos personagens das novelas da Globo.

Diante destas constatações, é possível observar as riquezas que estão presentes nas trocas culturais e as descobertas que podem, desde cedo, mudar mentalidades, preconceitos e representações estereotipadas.

O contato com outras culturas e os diálogos entre essas culturas, evitam as generalizações abusivas, falsas e perigosas sobre culturas marginalizadas.

No outro livro de Vasconcellos e Sarmiento (2007) também é possível encontrar vários artigos que retratam o cotidiano de crianças ciganas, crianças indígenas, hospitalizadas, crianças em assentamento e em diferentes contextos educacionais pouco explorados e discutidos nos cursos de Pedagogia no Brasil. Eles consideram que trabalhar com crianças em diferentes contextos nos faz refletir que não somente os protagonistas



destes estudos são heterogêneos assim como as perspectivas teóricas utilizadas para entendê-los.

Nesse sentido, diferentes áreas como a psicologia, a antropologia, a sociologia da infância e a historiografia estão buscando entender as crianças e os adolescentes sobre perspectivas plurais.

A discussão da interculturalidade proposta por Vasconcellos e Sarmento (2007) apresenta diferentes crianças em suas relações com suas culturas, com lugares da infância específicos e também crianças que sobrevivem nas adversidades.

A concepção de criança como sujeito histórico e protagonista social é descrita por Vasconcellos e Sarmento (2007, p. 23) no seu livro como um processo que apresenta duas certezas:

... a primeira, da complexidade envolvida nas tentativas de compreender esta etapa da vida nos diferentes contextos socioculturais apresentados, a segunda, da impossibilidade de uma visão de infância única - universal, que é também a impossibilidade de uma única forma de compreender as crianças em seus distintos mundos. A essas certezas soma-se uma esperança: a de termos rompido com suas invisibilidades, tornando-as visíveis para todos que lerem suas histórias e geografias, materializadas nas páginas do livro. Nesse sentido, o livro procura incomodar as consciências tranqüilas e sacudir pesquisadores e educadores da Infância, que seguem com seus olhos tradicionalmente embaçados por expectativas metodológicas e teorias fossilizadas, buscando aguçar nossas e vossas sensibilidades frente às escolhas realizadas pelas crianças, percebendo-as como “sujeitos de direitos e de histórias singulares”, fazedoras e transgressoras de culturas, como modos instigantes, próprios e indagadores de ressignificar a vida.



Desta maneira, este olhar para as crianças em diferentes contextos as faz conceber não somente como receptoras de cultura, mas produtoras de história. Sendo assim, esta concepção implica em assumir uma perspectiva plural e como afirma Sarmiento, (2007) “polifônica” sobre elas.

A perspectiva plural também possibilita compreender processos excludentes e contradições geradas nas sociedades capitalistas e globalizantes.

As pesquisadoras Souza e Salgado (2008,p.213) ao analisarem as relações das crianças com a mídia, a cultura lúdica no capitalismo, na educação da contemporaneidade afirmam que:

A cultura lúdica globalizada é também palco de contradições. Ao mesmo tempo que aparece como global e integradora, mantendo conectadas crianças de diferentes regiões do mundo, culturas, línguas, credos e raças, essa cultura discrimina aquelas crianças que, por estarem longe do acesso ao mundo digital, desenhado por computadores, internet, videogames e brinquedos de última geração, não podem participar de todos os links que a compõem e assim, não possuem o currículo que confere titularidade ao membro efetivo desta comunidade lúdica. Global, mas fortemente estratificada e hierarquizada assim é a cultura lúdica contemporânea que opera em rede, cuja ramificações representam conexões com mídias, narrativas e produtos diversos, das quais nem todas estão autorizadas a participar.

Todavia, apesar das constatações a respeito destes processos excludentes que envolvem muitas crianças no Brasil as quais não têm os seus direitos básicos garantidos e ainda permanecem margem na sociedade, existem espaços de resistências neste universo complexo. Souza e Salgado (2008, p. 214) também defendem a idéia que:





Em nosso contexto, há muitas crianças identificadas como não portadoras do passaporte exigido pelo grupo dos experts, que estão à margem da rede de produtos e informações onde se desenha uma cultura lúdica que assume hegemonia na sociedade. Entretanto, mesmo as crianças que estão à margem, é bem provável que essas crianças não deixem de buscar meios alternativos para, de alguma forma, conectar-se a essa cultura lúdica e inventar saídas criativas, ou até mesmo críticas, para o veto que lhes é imputado. Não cumprindo todos os requisitos da cultura lúdica hegemônica, elas podem abrir outras fendas e trilhar caminhos diversos, para além dos cabos de conexão da rede transmitida atrelada ao consumo, construindo outros significados e modos de interagir com as narrativas que circulam na comunidade lúdica global.

Este artigo pretendeu esboçar de forma breve, algumas relações entre a tecnologia e a interculturalidade entre crianças e jovens em cenários contemporâneos.

O trabalho como professora e pesquisadora há muitos anos na educação e com as crianças e adolescentes hospitalizados, que estão à margem da sociedade, me faz cotidianamente pensar na invisibilidade que essas crianças são tratadas, assim como as crianças de segmentos historicamente excluídos.

Os educadores pouco conhecem suas histórias, infâncias e vivências e culturas. Considero que são necessários olhares mais atentos a estas realidades e novas imagens que até há pouco tempo atrás, eram obscurecidas.

A tecnologia e os meios de comunicação são mediadores importantes para dar voz, imagem e cor a esses cenários emergentes.



## Referências

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Catálogo de vídeos sobre criança pequena. Fundação Carlos Chagas.** São Paulo: FCC/DPEm 1997

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação.** V. 1, n. 37. jan/abr/2008, p. 45-56

DORNELLES, Leni Vieira (org) **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2007

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 5 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2001

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo:** muito além da riqueza e da diferença. DP&A, 2002



MARCON, Telmo. **Educação Multicultural e infância.** Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2336-Int.pdf>. Acesso em 03/02/2009

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. (org) **Crianças, faz de conta e companhia.** Petrópolis. Rio de Janeiro, Ed. Vozes: 1992

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos.; PAULA, Ercília Maria Angeli T. Comida, diversão e arte? O coletivo infantil em situação de alimentação na creche. In: OLIVEIRA, Zilma de M.R. **Crianças e seu desenvolvimento:** Perspectivas para se discutir a Educação Infantil, São Paulo: Cortez, 1995, P. 85-104

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil:** Fundamentos e métodos. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2007

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. Crianças que voam em jaulas: a tecnologia promovendo a liberdade nos hospitais. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 73, p. 319-334, set./dez. 2007 319. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 04/03/2009



ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (org). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998

SOUZA, Solange Jobim; SALGADO, Raquel G. A criança na idade média: Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina (org). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2008

SOUSA, Carlos J. **Interculturalidade**. Disponível em <<http://www.karjos.blogspot.com/2004/07/os-desafios-da-multi-e.html>> Acesso em 04/03/2009

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. Os jovens e o uso da TV: revisitando antigas perguntas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo (orgs.) **Fora da Escola também se aprende**. Rio de Janeiro. DP&A, 2001, pg. 109-122

VASCONCELLOS, Vera M.R.; SARMENTO, Manuel J. (orgs) **Infância In (visível)**. São Paulo: Ed. Junqueira e Marim, 2007



## **Programa Demos: Construir ciudadanía desde la juventud**

---

*Prometeu - Projeto de Meios Tecnológicos em Educação Universitária.*

Revista on-line da ComBase – Base de Estudos e Pesquisas em Meios de Comunicação e Educação (DEPEd - PPGEd - UFRN).

Site: [www.prometeu.educ.ufrn.br](http://www.prometeu.educ.ufrn.br) - Ano III - Nº 2 - março/abril/maio de 2010

Página 109



*María Sol González Sañudo*<sup>10</sup>

*“La reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica”*

*Paulo Freire - Pedagogía del oprimido.*

Este trabajo tiene como objetivo compartir mi experiencia como coordinadora del programa *Demos, Construyendo una Ciudadanía Responsable*. Busco dar a conocer cómo se trabaja la búsqueda de una sociedad de plena democracia a partir de un programa de educación-no formal en las escuelas medias argentinas. El mismo se implementa gratuitamente desde el 2002 en escuelas públicas, privadas, laicas y religiosas; y participan

---

<sup>10</sup> María Sol González Sañudo es Licenciada en Ciencia Política por la Universidad del Salvador y actualmente cursa la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación FLACSO Argentina, donde posee un Diploma Superior en “Educación, imágenes y medios”. Formó parte del equipo que creó *Demos, Construyendo una Ciudadanía Responsable* y ha sido su coordinadora. Además, colabora con otros programas gubernamentales y de la sociedad civil que abordan temas de participación de niños, niñas y adolescentes. E-mail: [sol@sumando.org.ar](mailto:sol@sumando.org.ar)



alumnos y alumnas de 16 a 19 años. *Demos* llega a instituciones educativas de todos los niveles socioeconómicos de la Argentina a través de la asociación civil SUMANDO.

SUMANDO Argentina es una organización de la sociedad civil fundada en el año 2006 a partir de la experiencia del Programa *Demos, Construyendo una Ciudadanía Responsable* en la Argentina -que se desarrolla desde el 2001- y de las trayectorias de SUMANDO Paraguay y SUMANDO Uruguay establecidas en el año 1993 y 2005 respectivamente. Sus actividades promueven la conciencia y la participación responsable de los distintos actores sociales e institucionales como estrategia para la construcción de una sociedad democrática, justa, equitativa e inclusiva. La misma se encuentra localizada en la Ciudad de Buenos Aires facilitando la implementación del programa en las escuelas del distrito federal. Con *Demos* llevamos realizadas más de 350 experiencias en las que participaron más de 12.000 jóvenes.

A lo largo del trabajo buscaremos dar a conocer los motivos que nos mueven a llevar adelante un programa que busca fortalecer la democracia como canal para una convivencia pacífica que permita el pleno desarrollo de la vida en comunidad. Buscaremos responder a la pregunta ¿por qué educar a la ciudadanía? y exponer en qué medida el programa *Demos* colabora con ello. Lo comunicacional aquí gira en torno al concepto de diálogo y búsqueda de consenso a través de él. También se podrá apreciar la influencia de Paulo Freire en el modo de encarar el trabajo con los jóvenes.

### **¿Por qué educar a la ciudadanía?**



*“Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa”*

*Paulo Freire, Pedagogía del oprimido.*

*Demos, Construyendo una Ciudadanía Responsable* es un programa político, apartidaria, que se sustenta en la creencia de que la democracia, sin ser la mejor forma o sistema de gobierno, es la opción real menos mala. La imperfección del sistema no reduce su potencial. Los valores que promueve el sistema democrático –libertad, igualdad, pluralismo, consenso, justicia- permiten el reconocimiento de la integridad del otro tanto como la propia. Al mismo tiempo que asume la convicción de reconocer en la adhesión a los valores democráticos, los beneficios para el desarrollo de la vida pública y privada.

Las aspiraciones que demanda la sustentabilidad de la democracia exige la constitución de una ciudadanía comprometida con su vigencia. Sin embargo, así como nadie nace demócrata, tampoco nadie nace ciudadano. La constitución de la ciudadanía es un proceso y es en ese transitar que el ciudadano *se hace*. Esta afirmación conlleva la idea de una cultura política que aspire al sostenimiento de la democracia como forma de gobierno y marco de convivencia. Por lo tanto, promover la educación para la ciudadanía es generar una cultura política democrática. En otras palabras, es construir un patrón cultural identificado con valores democrático que se exprese en prácticas enraizadas en la sociedad.





Ya en el siglo XIX, quienes teorizaban acerca de los efectos y riesgos del sistema democrático identificaron en la participación una variable clave para la constitución de democracias “fuertes”. Observaron que en la medida en que los ciudadanos dejan de preocuparse por lo público y, como consecuencia, dejan de asociarse, delegan su poder a un gobierno central que carece de control sobre sus acciones. De esta forma, la aspiración a una democracia plena se extingue y crece la amenaza de abusos sobre las personas. Tal advertencia es un llamado de atención sobre el rol de la ciudadanía en el sistema democrático y abre el debate en torno a cuestionar y reflexionar sobre los canales de participación que hay en él. Generar una ciudadanía activa e involucrada en la *cosa* pública exige que los ciudadanos conozcan y se apropien de los canales de participación existentes e, incluso, promuevan la creación de nuevos espacios de incidencia.

Por lo tanto, la vida en un sistema democrático exige un largo proceso de interiorización reflexiva que cimiente determinada cultura política. Concretamente, para que los ciudadanos puedan involucrarse en asuntos públicos, tienen que conocerlos. Asimismo, es requisito de la participación estar interesado en ellos.

La educación ciudadana se constituye como una práctica de adquisición de hábitos reflexivos y acciones en torno a la vida en democracia. Es decir, la educación cívico-política viabiliza la democracia (Frizzera y Merkin: 2008; 47) permitiendo la sustentabilidad de sus valores. La educación para la democracia, además, tiene la misión de identificarnos como parte constitutiva de la sociedad reflexionando y actuando en conjunto en torno a la búsqueda y sostenimiento de los intereses comunes.



De cierta manera, la educación ciudadana para la democracia puede ser pensada como una herramienta que facilita y vehiculiza el traspaso de la democracia representativa a una participativa. No sólo eso, sino que también, la re-posición del ciudadano en la democracia permitiría reducir la brecha que separa a los representantes de la sociedad civil.

### ***Demos y la construcción de una ciudadanía responsable***

*Demos, Construyendo una Ciudadanía Responsable* es un programa que tiene como objetivo incentivar la participación ciudadana responsable de los/as jóvenes. Mas allá de que es un programa político y que a lo largo de la actividad trabajamos el concepto de “ámbito político”, quienes lo llevamos adelante creemos que el espacio de participación responsable de la ciudadanía lo trasciende. Ese trascender se sustenta en el principio de considerar la vida en sociedad como una estructura compleja, de relaciones dinámicas donde las acciones de cada uno impactan en diversos ámbitos como, por ejemplo, el social, económico, ambiental.

### **Nacimiento**

El Programa *Demos, Construyendo una Ciudadanía Responsable* se gestó a lo largo de 2001 acompañando la crisis económica, política y social que sufrió Argentina. Crisis



que representaba el derrumbe de un programa de políticas económicas, el debilitamiento de las instituciones y la deslegitimidad hacia los representantes. El politólogo argentino, Edgardo Mocca, resume los sucesos de 2001 de la siguiente manera:

“en (las elecciones de) octubre la gente había dado una señal categórica de su desapego por los partidos y sus dirigentes: el cuarenta por ciento del electorado votó negativamente, sea bajo la forma de la no concurrencia, el voto en blanco o el sufragio deliberadamente destinado a su impugnación. Dos meses después de ese pronunciamiento y ante la inacción del gobierno la gente reaparece en la escena pública pero ya no en forma institucional por medio del voto sino en la calle, espontáneamente y a golpe de cacerola. Confluyen de esa manera, de una manera inhabitual, la debacle económica (el default y la posterior devaluación), política (renuncia de De la Rúa y vertiginosa sucesión de presidentes en el curso de pocos días) y social (rebelión generalizada que proclama a viva voz su repudio por todos los políticos: “Que se vayan todos, que no quede ni uno solo”, es la voz predominante de una heterogénea y a veces autocontradictoria demanda colectiva)” (Novaro: 2002; 274).



*Demos* nació como un programa independiente llamado *Ágora, Educando para la Democracia*. El mismo fue la traducción que encontraron un grupo de estudiantes universitarios de ciencias sociales que buscaban canalizar las inquietudes que les generaba la percepción de lo que acontecía en Argentina en aquel entonces.

El programa surgió con el fin de dar respuesta a la desafección ciudadana en lo político que se percibía por aquel entonces. Entendemos que la desafección se identifica con aquella postura que reconoce la trascendencia del sistema democrático y que, sin intenciones de sustituirlo por otro, no se involucra y, por lo tanto, se desentiende de ella (Pucciarelli: 2004). El descontento ante las opciones de representación, la distancia que se identifica entre la sociedad civil y ellos marcan un verticalismo incoherente con la idea de democracia participativa a la cual aspiramos. Si, como observábamos, los representantes parecían desligados de los representados; entonces se puso en cuestión si el modo de “hacer democracia” en nuestro país era la vía hacia una sociedad más comprometida con la sustentabilidad de equidad, justicia, inclusión e igualdad de oportunidades.

Si durante el 2001 los acontecimientos sociales, políticos y económicos nos movilizaban hacia la constitución de un programa que buscara generar una nueva cultura política desde la educación cívica; los acontecimientos de diciembre fueron el estímulo final para convencernos que había que pasar a la acción. En otras palabras: “el programa *Demos* se volvió un testimonio desesperado de la necesidad de revitalizar el nexo entre la sociedad civil y la política como estrategia de fortalecimiento de la democracia” (Frizzera, Merkin: 2008; 47). Fue, precisamente, en el marco de aquella crisis que nació *Demos*, un



programa empujado por la vocación de pensar en una herramienta de sensibilización que apuntara a revitalizar el vínculo entre la sociedad civil y la actividad política.

El programa nace de la esperanza de más de 20 jóvenes de entre 18 y 25 años que, marcados como la “generación de la recuperada democracia argentina”, diseñaron un programa de educación no-formal destinado a la educación ciudadana y a contribuir al fortalecimiento de la democracia. Las aspiraciones se tradujeron en un dispositivo orientado al trabajo con jóvenes, con las nuevas generaciones.

*Demos* se dirige a la juventud partiendo de la premisa de que son los/as jóvenes quienes pueden entrar a la vida cívica con mayores inquietudes y libres de los vicios con los que las generaciones anteriores conviven. No sólo eso sino que también, son ellos quienes pueden desarrollar y asumir una mayor disponibilidad a participar en la renovación de una ciudadanía y clase política.

## **Implementación**

*Demos, Construyendo una Ciudadanía Responsable* es un programa que ha sido pensado para contribuir a que los/as jóvenes se acerquen a la vida cívica y participen en la construcción de una sociedad responsable, comprometida con el cambio, equitativa, justa, inclusiva y que promueva la igualdad de oportunidades. Tiene como objetivo incentivar la participación ciudadana responsable en todos los ámbitos de incidencia: político, económico, social, ambiental, etc.



*Demos* está dirigido a jóvenes de 16 a 19 años y se desarrolla gratuitamente en escuelas medias públicas, privadas, laicas y religiosas de todos los niveles socioeconómicos de la Argentina desde el año 2002. En total, se realizaron 350 experiencias en las que participaron más de 12.000 jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires, Gran Buenos Aires, Salta, Misiones, Santa Fe, Chubut, Córdoba y Uruguay. Desde su nacimiento, cada año el programa es implementado en más escuelas incrementando la cantidad de jóvenes que participan de la actividad. Si en el 2002 sólo se llevaron a cabo 8 experiencias, sólo en el 2009 se realizaron 113 en instituciones educativas y fuera del ámbito escolar en las que participaron más de 3.500 jóvenes.

El programa se presenta a las autoridades escolares como complemento de materias como “Educación Ética y Ciudadana” y “Educación Cívica”. Estas disciplinas, obligatorias en la currícula de las escuelas medias argentinas, se limita a introducir a los alumnos y alumnas cuestiones que tienen mayor relación con la conformación institucional de los Estados y sistemas democráticos. Observamos que la forma en que se presentan estas disciplinas se limita al orden cognitivo y no práctico de la ciudadanía. *Demos* se presenta como un complemento a la currícula procurando sensibilizar a los/as jóvenes en lo que respecta al rol del ciudadano en la democracia.

Básicamente, *Demos* se estructura en Tres Etapas, que representan tres niveles de abstracción pedagógica. La Primera consiste en un módulo de formación en Ciudadanía Responsable y Fortalecimiento Democrático. La Segunda Etapa es un juego de simulación



política. Y, en la Tercera Etapa, los/as jóvenes gestionan, voluntariamente, un proyecto comunitario orientado a la mejora de lo público.

### **Primera Etapa**

El primer encuentro con los/as jóvenes se desarrolla dentro del horario escolar, en un módulo de ochenta minutos. Allí se realiza un primer acercamiento a conceptos como el de responsabilidad en la acción; ciudadanía responsable y su relación con el fortalecimiento democrático; democracia representativa; democracia y ciudadanía participativa; derechos constitucionales; valores democráticos (reconocimiento de la legitimidad del interés del otro, negociación y diálogo como formas de resolución de conflictos de intereses, pluralismo); y respeto por las instituciones democráticas.

Cabe destacar que al abordar el concepto de “ciudadanía responsable” con los/as jóvenes lo hacemos desde lo intuitivo, es decir, estimulando las referencias que ellos poseen de ambos conceptos: por un lado el de ciudadanía y, por otro, el de responsabilidad. Al invitarlos a aproximarse al concepto, reconocen que todo ciudadano es aquella persona mayor de 18 años que tiene el derecho y la obligación de votar. Claramente, es una aproximación al concepto formal o normativo que se sustenta en lo determinado en la Constitución Nacional Argentina. Este conocimiento llega a ellos a través de la materia “Educación Cívica”. Pero ante la pregunta sobre qué hará que ese ciudadano sea responsable; se abre un interrogante sobre los efectos de nuestras acciones en la sociedad.



Esta pregunta nos transporta a un cuestionamiento sobre la ciudadanía que trasciende las formalidades y en las que comienzan a identificarse modos de obrar determinados por la toma de conciencia de la acción; la relevancia de la información; y el impacto y trascendencia del obrar.

Si el voto constituye el ejemplo ideal para hablar de ciudadanía, lo que buscamos es despegar el concepto de su acepción formal y abrimos la idea de ciudadanía a los ámbitos de incidencia y participación de la vida en comunidad. Buscamos posicionar a los/as jóvenes en un lugar donde se reconozcan como miembros, parte de su comunidad. Por esta razón, proponemos que ellos mismos identifiquen al ciudadano actuando no sólo en el ámbito político, sino también en otros ámbitos de incidencia como por ejemplo el económico y social. El objetivo en esta instancia es provocar en el joven una identificación de él en esos ámbitos y facilitar el reconocimiento de que *hoy* él ya está tomando decisiones que afectan a todos. Al conocer, al identificar la responsabilidad que se asume al descubrir la dimensión del efecto de nuestros actos, responsabilizo mis decisiones frente a los otros. El fin de este apartado es reconocernos como agentes de efectos positivos o negativos en nuestra comunidad haciendo foco en la relevancia de la información y en la voluntad que acompaña la toma de decisión.

Cuando abordamos la noción de democracia, buscamos realizar una aproximación a partir de la identificación de la primera vez en la historia de la humanidad que se reconoce un gobierno democrático. La ciudadanía ateniense del siglo V a.C. dista enormemente de la noción que hoy defendemos. Sin embargo, nos ayuda a pensar el espacio público como





lugar de debate y consenso. El Ágora ateniense, como espacio propio de la ciudadanía y participación en la cosa pública, es un símbolo de un terreno adquirido. Si bien la democracia, la ciudadanía y la soberanía del pueblo son conceptos que han sufrido grandes transformaciones (desde vaciamientos a mutaciones significativas) podemos reconocer que las democracias en las que vivimos se han vuelto “formalmente” más inclusivas. Por lo tanto, podemos sostener que la ciudadanía se ha ampliado y por ello la necesidad de la democracia representativa. Aunque creemos, también, que la democracia representativa debería devenir en una democracia participativa. Es por ello que pretendemos que los/as jóvenes reconozcan quiénes son hoy considerados ciudadanos y ciudadanas en Argentina: hombres y mujeres mayores de 18 años; nacidos o extranjeros que adquieren la ciudadanía; no se discrimina por nivel socioeconómica ni ubicación geográfica.

Sin embargo, la democracia en Argentina es muy joven y reconocemos la falta de fuerza de sus instituciones o el desconocimiento de los espacios abiertos a la participación ciudadana. Así como existen espacios de incidencia que no son aprovechados; también destacamos la distancia que separa a los representantes de los representados. Pretendemos disminuir esa brecha y apostamos a las nuevas generaciones para que también asuman el compromiso de la construcción de una democracia fuerte. Confiamos en este programa como aporte a la superación de vicios que se reproducen en la vida social y política que dificultan la libertad de los miembros de la sociedad y el desarrollo de la igualdad de oportunidades, como también el acceso al real cumplimiento de los derechos civiles y sociales.



### **Juego de Simulación Política**

El segundo encuentro que se produce con los/as jóvenes es el día en el que se desarrolla el juego de simulación política. En esta oportunidad cada uno de los/as alumnos/as elige personificar a un actor del escenario político, social o institucional de Argentina. Ellos mismos eligen qué rol quieren representar. A través de los personajes acercamos perfiles de ciudadanos que en algunos sectores sociales no tendrían posibilidad de interiorizarse. Es una forma de “acercar desigualdad”. De esta manera, actores como “desempleados” o “beneficiarios de planes sociales” son asumidos por los/as jóvenes pudiendo reflexionar sobre los espacios de reivindicación de derechos que todos los ciudadanos tienen. Este modo de intervención se pretende a fin de generar identificación de “otros” y solidaridad con la diferencia. Introducir “desigualdades” –también en personajes “lejanos” como presidentes, ministros, sindicalistas, por ejemplo- es un modo de poner en evidencia la presencia de “otros” que son parte. Apuntamos al desarrollo de la solidaridad en la convivencia a pesar de las diferencias. Impulsar el reconocimiento de que somos iguales ante la ley no basta para reflexionar sobre la participación ciudadana cuando sabemos que existen posiciones en desventaja o supremacía en la sociedad.

El juego propone un conflicto de intereses en donde el objetivo es que el grupo logre arribar a un consenso en torno al Proyecto de Ley de Presupuesto Nacional. Trabajar con un simplificado Presupuesto Nacional nos permite ampliar el panorama que los/as



jóvenes tienen sobre las temáticas que constituyen las decisiones gubernamentales. Y también nos brinda la posibilidad de crear diversos perfiles de país. El planteo de un conflicto se justifica desde la *pedagogía problematizadora* y apunta, claramente, a la reflexión. Pretendemos *desvelarlos* ante la realidad (Freire: 1971; 74). Para afrontar la resolución de tal conflicto, cada estudiante cuenta con información didáctica exclusiva de su rol y un espacio físico propio a modo de oficina.

Cada una de las reglas del juego invita a que los/as jóvenes experimenten los desafíos de un proceso de negociación política y reflexionen al respecto. De esta manera, los/as participantes ejercitan su capacidad de diálogo y respeto por el interés del otro; resuelven interrogantes y reflexionan sobre posibles alternativas de políticas públicas que den respuestas a los problemas reales. También se pretende que con las reglas del juego aprendan que el camino para la consolidación de una democracia joven como la nuestra supone una ciudadanía activa que controla las decisiones del gobierno y se involucra directamente en la construcción de lo público.

La simulación funciona como un dispositivo de sensibilización que apunta a incrementar entre los adolescentes la conciencia de que el ejercicio de la ciudadanía responsable implica el fortalecimiento de la sociedad civil y de nuestro sistema democrático. Por lo tanto, el juego no es más que una excusa para hablar de la democracia en Argentina y el rol de cada uno de nosotros en ella.

Influenciados por la creencia de que “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire: 1971; 84) proponemos, al



final de la simulación, una puesta en común sobre las percepciones que tienen los/as jóvenes de la realidad argentina. Se abre así un espacio de diálogo y debate.

El juego de roles y la complejidad de resolución del conflicto en el que se pueden identificar una variedad de actores involucrados nos permite sustituir una postura de relaciones simples y lineales por una más crítica y profunda. El panorama se expande cuando se reconocen múltiples actores involucrados en las cuestiones públicas. Los/as jóvenes observan múltiples variables intervinientes en la toma de decisión y juntos reconocemos en el diálogo la mejor forma de resolución de conflicto.

El espacio de debate permite a los/as jóvenes exponer cómo ven la actualidad política del país desde el conocimiento que poseen, proyectar qué país quieren y cuál es el lugar de ellos en esa mirada que poseen hoy y que se expande al futuro. Cuando logran proyectarse, los/as jóvenes consiguen pensarse como parte, actores, miembros de la sociedad. De esta forma, los/as jóvenes transitan un camino en donde toman conciencia de sus acciones y del universo social en el que se encuentran. Esto permite que puedan vincularse con su comunidad desde otro lugar. Las interacciones con los otros y con el mundo facilitan la toma de conciencia sobre el lugar propio y la constitución del lugar común y compartido. Transmitir el mensaje de la presencia y trascendencia histórica de los/as jóvenes es reconocerlos en sus inquietudes e intereses, reconocerlos como sujetos de acción y transformación. Es decir, si comienzan a considerarse como agentes de acción, del quehacer; ello es porque ese accionar es acto y reflexión: es praxis. Es transformación del mundo (Freire: 1971; 131).



Lo que en esta actividad se devela ante los/as jóvenes es la capacidad de comprender lo modificable de la historia y que ellos son capaces de transformarla. Pero para ello es necesario estar dispuestos a sorprendernos, a no habituar nuestra mirada a lo que observamos a nuestro alrededor y creemos constante.

El diálogo, por lo tanto, implica un encuentro entre los/as jóvenes, pero, sobre todo, constituye el primer paso para un cambio positivo en la sociedad. La búsqueda aquí está en brindar herramientas para que se deleve la relevancia del *hombre dialógico* y su poder transformador. Esto implica depositar en los otros la fe necesaria para que el diálogo se produzca entre pares gracias a la confianza que existe mutuamente (Freire: 1971; 87). La consideración del otro, depositar valor en los demás, se traduce en la forma en que se aborda la noción de bien común por sobre bien individual.

Es también en esta instancia de debate en la cual los estudiantes solos llegan a resaltar el lugar de los medios masivos de comunicación en la democracia. Resaltan su impacto en la generación de opinión pública y agenda. Algunos ponen en cuestión ciertas acciones de censura hacia periodistas o algunos canales de noticias. Y también traen a colación el lugar de las grandes corporaciones de medios masivos, sus intereses y el poder de incidencia que poseen. Pero no sólo pueden identificar que son influenciados por los medios, también reconocen a sus familias y otras instituciones sociales como conformadoras de sus ideas sobre la realidad.

## **Herramientas para la Acción**



En esta instancia buscamos que los/as jóvenes canalicen las ganas de participar sembradas en el simulacro (Segunda Etapa) promoviendo el involucramiento activo y directo de los/as jóvenes en la mejora del espacio público que rodea a su escuela. En esta etapa, se pretende motorizar acciones que tiendan a incidir en su relación cotidiana con el espacio que habitan.

La Tercera Etapa es voluntaria y exige de los/as jóvenes tiempo disponible por fuera de la escuela. Sin embargo, la institución educativa no se desvincula ya que cede espacios físicos para realizar las reuniones y, en algunos casos, hay docentes que acompañan el proyecto.

En esta instancia se invita a los/as jóvenes a que se involucren en un proyecto comunitario no asistencialista que tenga impacto positivo en su comunidad. Las herramientas para la acción propician la participación y la conciencia ciudadana en la práctica.

Durante dos meses los/as jóvenes se reúnen una vez por semana y en esos encuentros son orientados en la gestión del Proyecto Comunitario. El mismo nace a partir de un diagnóstico que los participantes realizan de su barrio a partir del cual enumeran problemáticas que observan en el espacio público. Se invita a caminar las calles de su barrio con otros ojos, desde otra mirada. Juntos analizan las opciones a abordar y resuelven tomar una como eje de su labor comunitaria. A lo largo de esas semanas se gestiona y concreta el proyecto. Entre algunos Proyectos Comunitarios podemos mencionar:



- Creación de la biblioteca popular “Mi sueño + Tu sueño = Nuestra Biblioteca (en honor a Héctor Pagalday)”. El desarrollo del proyecto consistió en el diseño y planificación de una campaña que tenía como fin crear una biblioteca abierta a la comunidad. Los alumnos y alumnas del colegio – ubicado en la localidad de Florencia Varela, Provincia de Buenos Aires - identificaron que sólo existía una biblioteca en una escuela privada, así que decidieron crear una pública. Para ello contaron con la participación y colaboración de la comunidad por medio de donaciones de libros, armarios y maderas para el armado de la biblioteca. La biblioteca se inauguró en 2006 con más de 550 libros, hoy cuenta con más de 1.000. El espacio, cedido por una Iglesia, fue reacomodado permitiendo que además de la biblioteca funcionaran talleres de apoyo escolar.
- Durante el 2007 en la provincia de Misiones, se llevó a cabo el Proyecto “Pancitas Llenas de Alegría”. El mismo consistió en la reapertura de un Merendero Comunitario que atendía diariamente entre 50 y 70 niños. Los/as jóvenes supieron, durante el diagnóstico, que el merendero iba a cerrar y que dejaría de atender a los niños y niñas. Como resultado de la campaña para obtener los recursos necesarios, más de 40 comercios se comprometieron con el proyecto, permitiendo contar mensualmente con 56



Kg. de leche, 7 Kg. de azúcar y 1 garrafa y 70 panes diarios. Asimismo, se obtuvo el apoyo de la comunidad a través de donaciones únicas y la pintura del merendero.

- En 2008, el Proyecto “Tomando conciencia: soy peatón” tuvo como beneficiarios niños y niñas de 10 años que asisten a una escuela de la Ciudad de Buenos Aires. En esta oportunidad, los/as jóvenes resaltaron el problema de tránsito que rodea a la escuela. Ellos/as observaron que tenía relevancia apostar por la concientización de los niños y niñas que asisten a la escuela caminando o en transporte público en lugar de salir a conversar con los conductores. De manera que el proyecto consistió en una charla-debate sobre concientización vial desde la responsabilidad del peatón. La misma fue acompañada con materiales didácticos creados por los/as jóvenes.

Observar el impacto de los Proyectos Comunitarios nos hace pensar que el poder de esta etapa reside en demostrar a los/as jóvenes que a partir del compromiso y de la participación ciudadana es posible llevar a cabo acciones concretas capaces de incidir positivamente en el entorno que los rodea. Más aún, es posible sostener que el contacto con la realidad que los circunda aumenta su conciencia social.





Con la inclusión de las Herramientas para la Acción el programa cambia el sentido de lo público que tienen los adolescentes participantes. El proyecto comunitario propicia la toma de conciencia de que ellos mismos pueden impactar positivamente en la mejora de la calidad de vida de su comunidad a través de su propio accionar.

El proyecto comunitario evidencia que a partir de su propio accionar pueden mejorar de alguna manera la realidad que los rodea. Asimismo, pone en evidencia que el éxito de los proyectos radica en las ganas de involucrarse y en el compromiso. En esta etapa los/as jóvenes logran visualizarse como factores de cambio de su realidad y quienes los/as acompañamos observamos que la experiencia resulta un factor positivo para el autoestima de ellos/as.

## **Conclusión**

*“La acción política (...) en el fondo,  
debe ser una acción cultural para la libertad”  
Paulo Freire, Pedagogía del oprimido.*

A lo largo de este trabajo buscamos exponer por qué resulta positivo educar a la ciudadanía y en qué medida el programa *Demos, Construyendo una Ciudadanía Responsable* colabora con ello. Sensibles ante la historia de la pérdida y recuperación de la democracia en nuestro país, *Demos* busca enraizar fondo la constitución de la democracia



en nuestro país sosteniendo que la educación es el camino para la generación de un cultura política democrática.

En este trabajo pretendimos dejar entrever cómo el programa *Demos, Construyendo una Ciudadanía Responsable* se sustenta en los principios de la pedagogía de la liberación. La influencia de Paulo Freire sale a la luz en la propuesta y el modo en que llevamos adelante la dinámica con los/as jóvenes. El diálogo y la búsqueda de consenso a través de él son los ejes del trabajo que proponemos y de las prácticas que esperamos para que los/as jóvenes se apropien de su rol como ciudadanos.

A partir de *Demos*, aspiramos a brindar mayor autonomía a los/as jóvenes. Esto significa generarles mayores inquietudes y potenciales reflexiones entorno a la vida en comunidad. Carmen Rodríguez Martínez nos ayuda a pensar en ello cuando afirma que “conseguir la autonomía es conseguir la libertad para actuar y ser, decidir y participar”. La autonomía significa, por lo tanto, “tener soberanía sobre nosotros mismos” (Rodríguez Martínez: 2008; 81 y 120); y entre los/as jóvenes se refuerza en la medida en que se generan espacios para la autoconfianza y autoestima.

El programa brinda herramientas para entender que en la sociedad existen intereses en conflicto y que sólo mediante el diálogo se pueden lograr acuerdos. La deliberación es, por lo tanto, el fundamento de la democracia participativa. Esto implica admitir la pluralidad de nuestra sociedad. “Somos diferentes, y por ello necesitamos articular nuestras posturas a través del consenso. La pluralidad articula la igualdad y la diferencia” (Rodríguez Martínez: 2008; 81).



La reflexión en la acción; es decir, la reflexión a partir del diálogo con otros permite tener noción de los otros y lo que juntos construimos. Además, el programa no se detiene en la retórica ya que plantea la posibilidad de que los estudiantes ejerciten la participación ciudadana en un emprendimiento concreto.

También sostenemos que la educación no sólo debe brindar caminos hacia la adquisición de conocimientos, sino también debe brindar herramientas para convivir en comunidad. El espacio que ofrece la escuela debe servir para que los/as jóvenes se reconozcan y reconozcan a los otros. Pero también debe ser el lugar para convertirlos en sujetos autónomos, críticos de sus posturas y la de los otros. La intención está en ofrecerles herramientas para que desarrollen un pensamiento libre que les permita poseer "conciencia para ser y responsabilidad para hacer" (Rodríguez Martínez: 2008; 121).

La experiencia diaria demuestra que los/as jóvenes tienen mucho para decir. Identificamos una falsa concepción del joven como colectivo que se caracteriza por el individualismo y la apatía. Sostenemos que esto no es cierto, ya que cuando se abren espacios de participación en donde ellos/as son protagonistas no dudan en apropiarse de ellos.

Nuestra tarea consiste en acercarlos un modo de aproximarse a la realidad política de nuestro país desde el estímulo del espíritu lúdico y ubicarlos como parte de la sociedad promoviendo la identificación como parte de ella. Estamos convencidos que pretendemos y buscamos abrir una alternativa en la visión del joven en su reconocimiento en la sociedad. Llevar adelante este programa es aspirar a un país más solidario y con resoluciones



creativas de conflictos, es confiar en las capacidades del ser humano y en el diálogo como fuente principal de consenso. Es apostar a una vida mejor para todos.

### Referencia

FREIRE, Paulo (2001), *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.

FREIRE, Paulo (1971), *Pedagogía del oprimido*, s/d, Ediciones San Santiago S.R.L.

FRIZZERA, Agustín (2009), “Análisis de las bases para una participación ciudadana real en la toma de decisiones urbanísticas” (mimeo), Barcelona.

FRIZZERA, Agustín y Merkin, Valeria (2008), “Programa Demos. Construyendo ciudadanía responsable” en *Idebate.Ñ*, Año 1, N°1, marzo 2008, New York.

MOCCA, Edgardo (2002), “Defensa de la política (en tiempos de crisis)”, en NOVARO, Marcos (comp.), *El derrumbe político en el ocaso de la convertibilidad*, Buenos Aires, Norma.



PUCCIARELLI, Alfredo (2004). *La democracia que tenemos*, Buenos Aires, Libros del Rojas.

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen (2008), *Educación a la ciudadanía. Un proyecto político*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

SUMANDO ARGENTINA Asociación Civil (2009) *Carpeta Institucional: Demos, Construyendo una Ciudadanía Responsable*, Buenos Aires



**Sociedade da informação e educação:  
reflexões necessárias**

*Márcia Barbosa da Silva*<sup>11</sup>

Nos últimos tempos surgiu no cenário educacional a expressão “Sociedade do Conhecimento” que seria sinônimo de “Sociedade da Informação” e apregoa uma maior valorização do conhecimento e por consequência haveria uma maior valorização da escola, já que essa é a instituição destinada a produção e difusão do conhecimento. A escola,

---

<sup>11</sup> Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: [marciauepg@yahoo.com.br](mailto:marciauepg@yahoo.com.br)



porém, não seria a mesma autoritária de outrora, mas mediada por aparatos tecnológicos, as chamadas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) estaria a altura de uma formação mais eficaz e abrangente.

Essas idéias aparecem num contexto onde a produção está cada vez mais atravessada por processos tecnológicos de última geração, daí a necessidade de que os trabalhadores tenham contato na escola, com as tecnologias, especialmente as informatizadas para poder operar nas linhas de produção. O conhecimento a respeito das tecnologias serve ao capital também no consumo, pois os produtos tecnológicos requerem conhecimento para que possam ser manuseados, assimilados e consumidos.

A tecnologia sempre esteve presente em nossa sociedade como impulsionadora de transformações no processo produtivo. O que difere o papel desempenhado por ela na atualidade é que a informação tornou-se uma força produtiva:

Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para a sua acumulação e reprodução [nesse contexto] a informação prevalece sobre o próprio conhecimento (...). O poder econômico baseia-se na posse de informações e, portanto, essas tornam-se secretas e constituem um campo de competição econômica e militar sem precedentes, bloqueiam poderes democráticos, os quais se baseiam no direito à informação, tanto o direito de obtê-las como de produzi-las e fazê-las circular socialmente. Em outras palavras, a assim chamada *sociedade do conhecimento*, do ponto de vista da informação é regida pela lógica de mercado (...) de sorte que ela não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e ao desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural. (CHAUI, 2003, pp.8-9)



Dessa forma faz-se necessário um exame mais apurado do que seja a chamada Sociedade da Informação a que muitos educadores têm aderido de boa fé sem atinar suas conseqüências para a prática educativa.

### **Sociedade do Conhecimento/Sociedade da Informação e suas implicações político-sociais**

A idéia de sociedade na qual as informações possam circular livremente não é nova, desde o final do século XIX existem iniciativas que vão propor um sistema global de informação centrado no ideal de solidariedade. (MATTELART, 2005, p.2). Havia uma crença de que os prodígios da eletricidade poderiam inaugurar uma nova era:

Desconcentração e descentralização: a fluidez elétrica abriria a idade da reconciliação entre a cidade e o campo, o trabalho e o lazer, o cérebro e as mãos. Todos os traços da divisão do trabalho que impedem o nascimento do indivíduo politécnico, desta educação e deste saber integral com o qual já sonhavam os primeiros utopistas como Charles Fourier e do qual Marx vislumbrou o projeto de sociedade comunista. (MATTELART, 2005, p.3)

A partir dos anos 50/60 do século passado a idéia da prevalência da ciência como reguladora de conflitos e “a racionalidade empresarial torna-se uma versão técnica do político”. A informação torna-se seu fundamento chave, onde a velocidade e os custos são o ponto central em detrimento da cultura e da memória. Dessa forma entende-se porque “a Organização Mundial do Comércio pode classificar a ‘cultura’ sob a nomenclatura de





‘serviços’ e reivindicar prerrogativas a seu respeito”. (MATTELART, 2005, p.7, destaques do autor). A conversão pouco a pouco do indivíduo em consumidor, o desenvolvimento da internet com acesso público e das tecnologias de informação e comunicação incorporando e convergindo outras mídias vão formar um cenário propício de transição para a chamada Sociedade da Informação.

Mattelart explica que houve uma passagem da idéia de Sociedade do Conhecimento para a Sociedade da Informação e esta não foi gratuita, pois o vocábulo inglês para conhecimento está ligado à idéia de *poder*, enquanto que a raiz latina também pode ser encontrada a noção de *saber-sabedoria*. A adoção do termo *Sociedade da Informação* tem a ver, portanto, com uma visão tecnocrata nada ingênua. Dessa forma a Sociedade do Conhecimento voltada para a paz e para a solidariedade dá lugar a uma organização social embasada no controle “não apenas na implantação das tecnologias para fins de vigilância nos transportes e outros lugares públicos, mas também na circulação das idéias” (Op. cit. p.12).

Pesquisadores como Mattelart (2005), Dale (2008), Buckingham (2005), entre outros, alertam sobre o controle da memória coletiva e do transito das mensagens. O mercado das citações como forma de legitimação científica e a prevalência da língua inglesa como “a língua da globalização” são apontados por Mattelart como indicativos desse controle. Com a *informação* e *saber* sendo tratados como mercadoria e, portanto, como bens “apropriáveis”, acirram-se as disputas por patentes, direitos autorais, monopólios de comunicação, tanto no que se refere à produção, quanto ao controle do



acesso e da circulação da informação. As tentativas de internacionalização da Amazônia em nome de preservação de bens da humanidade são um exemplo dessa disputa pelo poder.

Pois esta problemática deve se ler à luz da nova filosofia dos bens públicos comuns. (...) Esses bens que têm por nome não apenas cultura, informação, conhecimento e educação, como também saúde, meio ambiente, água, espectro das frequências de radiodifusão, etc., todos esses domínios que deveriam constituir “exceções” em relação à lei da livre troca. (MATTELART, 2005, p.18, destaques do autor)

Ou seja, a noção do que é *patrimônio cultural, bem da humanidade* torna-se cada vez mais vulnerável às leis de mercado, e expressam disputas entre construções semânticas, e reconceituações que se filiam a diferentes formas de pensar a organização social. O que nos leva mais uma vez a reafirmar a importância da problematização da circulação de visões de mundo em disputa. Se pensarmos que no Brasil apenas seis redes nacionais controlam 667 veículos de comunicação: 309 canais de TV, 308 canais de rádio e 50 jornais diários, centralizando a produção simbólica (PRETTO, 2006), verificamos que há um domínio sobre a difusão de uma determinada visão de mundo. Quando surgem iniciativas como a criação de rádios comunitárias que possibilitam a circulação de outras visões oriundas principalmente de grupos não hegemônicos, estas são rapidamente enquadradas como ilegais.

Nesse sentido a Sociedade da Informação, traz consigo não uma democratização da produção e circulação do conhecimento e da informação, antes está mais alinhada ao seu controle e à sua mercadorização, como apontou Chauí,



distanciando-se de um projeto social mais democrático e participativo. Por essas razões os educadores precisam ressignificar o termo, empreendendo uma crítica às suas implicações mercadológicas e buscando outros subsídios para pensar essa questão.

### **O papel da escola**

A Escola muitas vezes é acusada de ser aparelho reprodutor da ideologia das classes dominantes. Creio que é preciso rever esse conceito.

A escola como instituição responsável pela difusão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, além de ser ela mesma produtora de conhecimento, tem sim um forte caráter conservador e reprodutor. Isso não é necessariamente ruim, pois é importante que a humanidade preserve valores, preserve sua história, não há como começar do zero, todos os dias. Por isso um caráter conservador e até mesmo reprodutor é essencial à sobrevivência humana. Mas a questão que se coloca é *o que se reproduz, que valores, que visões de mundo são postas em evidência e ressignificados em que direção, que História é considerada como válida e que outras tantas histórias são apagadas em detrimento desta.*

Nossos alunos estão construindo conhecimentos a partir do uso das TIC, e se ocupando também das possibilidades de produção com elas: a criação de jogos, a produção de vídeos e sua divulgação pela internet, assim como a possibilidade de troca de informações e construção de novos discursos sobre si mesmos através de blogs, redes



sociais tem acontecido em diversas partes do país mesmo em condições precárias de acesso a tecnologia. Mas o que se produz? Que sentidos criam? Que formas de relacionamento se constituem?

Pesquisadores ligados a estudos culturais têm constatado que as pessoas se apropriam de diferentes formas dos conteúdos escolares, (e midiáticos também), podendo inverter o seu sentido original. Isso é verdadeiro tanto para alunos quanto para professores e para os diferentes atores do sistema educacional.

Inegavelmente a escola tem atuado, no Brasil, segundo os ditames de uma ideologia neoliberal com a adesão a programas de *tecnologização* do ensino em nome de uma maior eficiência como a Sociedade da Informação citada acima. Entretanto, o sistema educacional como um todo está marcado por disputas quer sejam teóricas, quer práticas que se refletem no interior das unidades escolares de maneira fragmentada, heterogênea. As contradições e as diversas articulações entre as ideologias presentes na escola oferecem condições tanto de usar a educação, a comunicação e a cultura midiaticizada como forma adesão e adequação aos ditames da ordem estabelecida, quanto de emancipação do sujeito, mesmo a partir de fontes de conhecimento originalmente atreladas a uma concepção capitalista.

A forma como isso irá se concretizar vai depender do modo como professores e alunos se colocam ou não como sujeitos de sua própria história e produzem eles mesmos novos sentidos, novas visões, as fazem circular e agem de acordo com elas.



Para que se avance nesse terreno, as discussões sobre currículo e formação de professores precisam se debruçar sobre as relações entre comunicação e educação de maneira mais consistente. Pesquisas precisam ser feitas, professores precisam, eles mesmos, passar de usuários a produtores com TIC. Precisam ter condições de pensar a tecnologia em sua dimensão social, política, cognitiva. Precisam construir nos espaços de formação uma relação autônoma com as TIC para poder tornar claros os processos pelos quais isso acontece, e mais, oferecer aos alunos das camadas populares o acesso e a produção e circulação de novos significados como uma condição indispensável para a formação cidadã e o enfrentamento das desigualdades sociais.

### **Bibliografia:**

BUCKINGHAM, David, **Educación en medios: alfabetización, aprendizaje, y cultura contemporánea**, Tradução do inglês de Isidro Arias. Barcelona: Paidós. 2005.

CHAUI, Marilena, A universidade pública sob nova perspectiva, in **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED n. 024 Set-Dez pp.5-15. 2003.

DALE, R., Tecnologias na educação: uma análise sociológica. **Revista Educação em Questão**, Natal: UFRN. p. 209-219, 2008.



MATTELART, Armand. **Sociedade do Conhecimento e Controle da Informação e da Comunicação.** [on-line]. V ENCONTRO LATINO DE ECONOMIA POLÍTICA DA INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E CULTURA, Salvador, UFBA, 2005 disponível em <<http://www.gepicc.ufba.br/enlepicc/ArmandMattelartPortugues.pdf>,> acessado em 03/04/2010

PRETTO, Nelson de Luca, e PINTO, Cláudio da Costa, Tecnologias e novas educações, in **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED n. 11 Jan/Abr pp.19-30, 2006.