



O “Ensino de História e livros didáticos: gênero e diversidade” aborda a temática sobre o ensino de História e o livro didático. Ao tratar sobre esse tema, os autores apresentam discussões relevantes sobre a representação dos saberes históricos, a partir da relação da história e da historiografia nos livros didáticos. O leitor poderá observar ainda que o objetivo da referida obra é discutir essa relação da História e da historiografia com foco no processo de ensino-aprendizagem, no qual o livro didático assume um papel de destaque no cotidiano escolar.

Dra. Francisca Carla S. Ferrer
Doutora em História Social-USP

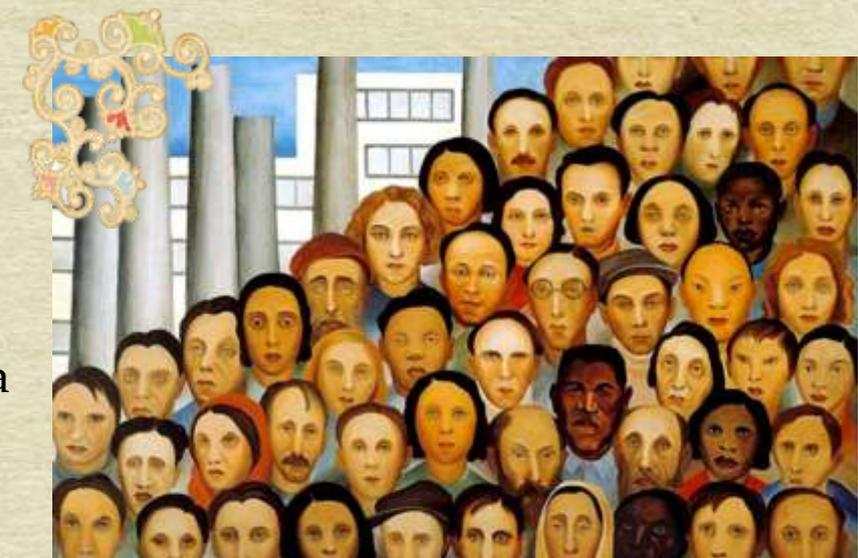


Coleção
Ensino de História e
DIVERSIDADE

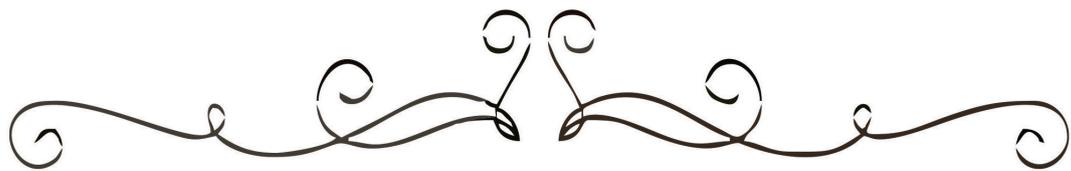
Diversidade, Ensino de História e Educação a Distância

Júlia Silveira Matos
Gianne Zanella Atallah
Adriana Kivanski de Senna

Volume 4



Júlia Silveira Matos



Diversidade, Ensino de História e
Educação a Distância



**Reitora**

Cleuza Maria Sobral Dias

Vice-reitor

Danilo Giroldo

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Angélica da Conceição Dias Miranda

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Mozart Tavares Martins Pinto

Pró-Reitor de Infraestrutura

Marcos Antônio Satte de Amarante

Pró-Reitora de Graduação

Denise Maria Varella Martinez

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Vilmar Alves Pereira

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

Claudio Paz de Lima

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Ednei Gilberto Primel

EDITORA DA FURG**Coordenador**

João Raimundo Balansin

Divisão de Editoração

Luiz fernando C. da silva

Comissão editorial

Adriana Kivanski de Senna (FURG)

Carmem G. Burgert Schiavon (FURG)

Francisco das Neves Alves (FURG)

Gianne Zanella Atalah (UFPEL)

Júlia Silveira Matos (FURG)

Laisa dos Santos Nogueira (PMRG)

Maria de Fátima Santos da Silva (FURG)

Parecerista Ad Hoc

Fca. Carla dos Santos Ferrer (USP)

Promoção

SECRETARIA DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - PPGH

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – SEaD

Júlia Silveira Matos

Diversidade, Ensino de História e Educação a Distância

2013

@ Júlia Silveira Matos

COLEÇÃO ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE
ISBN: 978-85-7566-276-2

Núcleo de Design e Diagramação:

Responsáveis: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto

Capa: Lidiane Dutra sobre a imagem *Operários*, de Tarsila do Amaral

Projeto gráfico: Bruna Heller e Lidiane Dutra

Diagramação: Aline Thomé Frediani

Núcleo de Revisão Linguística:

Responsável: Rita de Lima Nóbrega

Revisores: Christiane Regina Leivas Furtado, Gleice Meri Cunha Cupertino, Henrique Magalhães Meneses, Ingrid Cunha Ferreira, Kellen Estima, Micaeli Nunes Soares, Raquel Laurino Almeida, Rita de Lima Nóbrega

E598 Ensino de história, diversidade e educação à distância / Laisa dos Santo Nogueira
... [et al.] ; Júlia Silveira Matos, Gianne Zanella
Atallah (organizadoras) - Rio Grande : Ed. da Universidade Federal do Rio Grande, 2013.
122 p. : il. - (Coleção Ensino de história e diversidade ; v. 4)

ISBN da Coleção: 978-85-7566-276-2
ISBN deste volume: 978-85-7566-279-3

1. Ensino de história 2. Ensino à distância 3. Educação básica
4. Formação continuada I. Santos, Laisa Nogueira II. Matos, Júlia Silveira
III. Atallah, Gianne Zanella IV. Título V. Série

CDU 94: 37.018.43

Catálogo na Fonte: Bibliotecária Vanessa D. Santiago CRB10/1583

Editora Associada à
ABEU
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS


EDUNI-SUL
ASSOCIAÇÃO DAS EDITORAS
UNIVERSITÁRIAS DA REGIÃO SUL



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 O processo de “Representação” através dos Blogs	15
1.1 Construção do processo de “Representação”	15
1.2 Os Blogs e a Diversidade	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
REFERÊNCIAS	24
2 Métodos de ensino para a diversidade: possibilidades pedagógicas a partir das múltiplas representações sobre os povos indígenas	25
2.1 A temática indígena na sala de aula: obrigatoriedade e possibilidade	31
REFERÊNCIAS	50
3 Trabalhando os sentidos no Ensino de História: a contribuição das Mídias na sala de aula NO BRASIL	53
3.1 Percursos do Ensino de História	54
3.2 Mídias: o seu lugar na sociedade	62
3.3 As Mídias no Ensino de História	67
REFERÊNCIAS	72
4 A Educação a Distância e a Formação Continuada: limites e possibilidades a partir da práxis do Curso de Produção de Material Didático para a Diversidade	77
4.1 O Sistema Universidade Aberta do Brasil: história e imbricações com/para a formação continuada de professores	78

4.2 A formação de professores e a Educação a Distância: desafios e possibilidades	81
4.3 Desafios para o sucesso de ações de Educação a Distância no campo da formação continuada	82
4.4 Possibilidades com/na utilização da Educação a Distância para a formação continuada	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	92
5 A comunicação como constituição do sujeito na EaD	93
5.1 Comunicação: fenômeno histórico	97
5.2 Comunicação, Sentido e Educação	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	106
Sobre os Autores	107



APRESENTAÇÃO

O livro que apresentamos é resultado das reflexões produzidas a partir dos debates realizados nas reuniões promovidas, semanalmente, pela coordenação de tutoria. Entretanto, não somente dessas reflexões, como também das inquietações de cada autor sobre o Ensino de História a partir de recursos da Educação a Distância e de seus instrumentos de avaliação e ensino.

Pensar a Educação a Distância é mais do que refletir sobre seus recursos tecnológicos, é construir, no campo teórico, mecanismos didático-pedagógicos de aproximação entre professores e alunos e, mais, é propor uma nova didática de ensino-aprendizagem. Dessa experiência, percebemos que ensinar através de meios virtuais é, principalmente, aprender novamente a ser professor.

Tradicionalmente e historicamente, os processos de ensino-aprendizagem são propostos de modo presencial e hegemonicamente de maneira expositiva. No entanto, vivemos, atualmente, em uma sociedade interativa e sinestésica, habituada a realizar diversas tarefas ao mesmo tempo. A interação entre professor-aluno ocorre de forma muito mais lenta no presencial do que no meio virtual.

Contudo, a formação de professores no campo presencial caminha a passos lentos na habilitação desses futuros docentes a criar, aprender e ensinar, utilizando as tecnologias da informação e comunicação. Essa realidade

de é que faz a EaD ser um grande desafio, tanto para os alunos quanto para professores e tutores, pois as aulas não são propostas de forma expositiva e, sim, interativas, os fóruns, os chats e a webconferência bem demonstram isso.

Na era virtual, reflexões como a que propomos aqui nos possibilitam pensar sobre o papel das tecnologias para o campo da educação, de forma a percebermos que estas não substituem a relação professor-aluno nos processos de ensino-aprendizagem.

Júlia Silveira Matos



INTRODUÇÃO

Algo perceptível nos dias atuais é a interdependência entre as disciplinas escolares, a prática do professor e os livros didáticos. Isso porque, por mais que os docentes invistam em materiais didáticos alternativos para construção da própria prática na sala de aula, os livros didáticos ainda são um guia para esta, assim como para a seleção de conteúdos. Entretanto, conforme discorreu Circe Bittencourt (2010), “existem professores que abominam os livros escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar” (p. 71). Dessa forma, ao mesmo tempo em que o referido material assume um papel central na prática de sala de aula, em outros momentos, vemos ações de repúdio à utilização deste.

No entanto, aqui, não nos é prioritário analisar o papel dos livros didáticos na prática cotidiana do ensino de História, mas as políticas de seleção e distribuição destes para as escolas. Assim, podemos nos questionar: esses docentes que culpabilizam os livros didáticos pelas deficiências do sistema educativo brasileiro rompem com as sequências de conteúdos clássicas do ensino de História, canonizadas pelos livros didáticos, nos planejamentos ou seguem reproduzindo a velha organização quadripartidária da História nos planos de conteúdos das escolas? Essa problemática se coloca como eixo de análise do trabalho que aqui apresentamos.

A divisão quadripartidária da História é a forma como apresentamos os períodos históricos, divididos em História antiga, medieval, moderna e contemporânea.

Para realizarmos a presente análise, partimos do princípio de que os livros didáticos são “[...] o material disponível, e de uso generalizado em nossas escolas, muitas vezes até por ser o único material impresso de que o aluno e até mesmo a escola e o professor dispõem” (PENTEADO, 2010, p. 234). Em concordância, Circe Bittencourt (2011) afirma que os livros didáticos são “os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da ‘tradição escolar’ de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos” (p. 299).

Essa posição de “principal recurso” ou até mesmo único, adquirida pelo livro didático, conforme apresentado por Penteado e Bittencourt, alerta para duas questões: a primeira é a de que o livro é inegavelmente um recurso fundamental para docentes desprovidos de outros meios, como internet e até bibliotecas estruturadas, a segunda se fundamenta no fato de que o livro didático pode ser um recurso lúdico muito rico.

De acordo com Ana Maria Monteiro (2009), os livros didáticos são utilizados pelos docentes “[...] como fonte de orientação para explicações desenvolvidas nas aulas, como apoio ao planejamento e sugestões para avaliações, como material de estudo e atualização” (p. 175). Conforme discorrido, o livro didático é um recurso lúdico, em função das imagens que apresenta, mas também é fonte de textos, pois apresenta os conteúdos. Entretanto, o papel deste enquanto recurso didático não se limita a estas duas características, pois cada livro didático possui uma identidade que se constitui através das formas como os conteúdos são distribuídos em seu interior e abordagens dadas e esses. Além disso, o livro didático é o principal recurso do docente no processo de planejamento de sua prática, pois, sem o apoio de **outros materiais**, os professores se fundamentam na distribuição dos conteúdos no livro didático para pensar seu plano de conteúdos na escola.

Quando nos referimos a outros materiais, pensamos em recursos como internet, livros que possibilitem o aprofundamento dos conhecimentos sobre os conteúdos escolares, vídeos e outros.

Sendo assim, em concordância com Circe Bittencourt (2010), o livro didático “[...] continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, [...], consideram-no referencial básico para o estudo [...]” (p. 71). Conforme a autora, o referido material não é visto apenas pelos professores como base, mas também pela sociedade, ou seja, pelos pais e pelos próprios estudantes. Dessa forma, o livro adquiriu, com o passar dos tempos, um status, dentro da escola e do sistema educacional, que o coloca em destaque na prática dos professores.

A segunda questão se centra na percepção de que, quando o livro didático se torna o único ou o principal recurso, seja didático, ou de apoio pedagógico do professor, a estrutura ideológica deste se torna hegemônica dentro da sala de aula na qual é utilizado. Isso porque tal material, como produto cultural, transmite os posicionamentos de seus autores.

Para Circe Bittencourt (2011), os livros didáticos são produtos de difícil definição, “[...] por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo” (p. 301). A imbricação de diversos sujeitos no processo de produção, como apontou Bittencourt, demonstra o quanto são materiais imersos em uma face ideológica que transcende a visão do autor, mas adentra os meandros das expectativas de mercado. Sobre a face ideológica do livro didático, discorreu Ana Maria Monteiro (2009):

[...] os autores de livros, ao produzirem suas obras, expressam leituras, posicionamentos políticos, ideológicos, pedagógicos, ‘selecionam e produzem saberes, habilidades, valores, visões de mundo, símbolos, significados, portanto culturas, de forma a organizá-los e torna-los possíveis de serem ensinados’ (p. 176).

Tal análise alerta para o fato de que o livro didático, enquanto produto de uma sociedade do consumo, deve ser estudado enquanto meio de veiculação ideológica, seja ela oficial ou pedagógica. A partir dessa percepção, compreendemos que se faz necessário aprofundar nossas reflexões sobre os livros didáticos, enquanto produtos da sociedade de consumo, especificamente os de História, foco de nosso consumo e não como um “inocente” recurso didático simplesmente. Afinal todo e qualquer suporte de escrita carrega em si a idealização de seu produtor e, ao mesmo tempo, de seu consumidor. Segundo Michel de Certeau (2000),

[...] ainda que isso seja uma redundância é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto a outra se organizaram em função de problemáticas impostas por uma situação (p. 34).

Os livros didáticos de História, como qualquer suporte de escrita da História, configuram-se como leituras do passado, as quais, conforme discorreu Certeau, são sempre dirigidas em função de problemas impostos pelo presente do autor e de seus futuros leitores. Essa afirmação nos leva a perceber que o compromisso do livro didático de História com os conteúdos históricos está muito mais atrelado aos interesses e interlocutores do presente do que propriamente com o conhecimento do passado. Segundo Selva Guimarães Fonseca (2003), “O livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (p. 49). Como veiculador dos conhecimentos históricos, o livro didático de História é responsável, nas palavras de Marc Ferro (1983), pela “[...] imagem

que faze[r]mos de outros povos, e de nós mesmos [...]” (p. 11). Essas imagens a que se refere o autor são os fundamentos da construção das identidades coletivas e, ao mesmo tempo, das alteridades e até de possíveis preconceitos e xenofobismos entre as sociedades. Sendo assim, antes de ser um fundamental recurso didático, o referido material é um produto comercial, inserido em políticas públicas de educação nacional. Por isso, precisa ser estudado como tal, o que nos propomos a realizar no presente texto.



O processo de “Representação” através dos Blogs



Gianne Zanella Atallah

O presente artigo pretende enfocar algumas reflexões sobre os blogs por meio do conceito de “Representação” no ambiente virtual e fora dele, mediante nossa experiência na disciplina de “Introdução em EaD”, ministrada pelo Prof. Jônata Tyska Carvalho do “Curso de Aperfeiçoamento de Produção de Material Didático para a Diversidade (PMDD)”. Para tanto, tal escrita se desenvolverá a partir da concepção de que o blog expõe uma variedade de pensamentos que advém de informações objetivas e subjetivas, as quais também formam um processo de representações que o origina e que está alicerçado na construção da diversidade social.



Construção do processo de “Representação”

O termo “Representação” é mais do que um simples ato ou efeito causado por uma pessoa ou coletividade, conforme proposto por Roger Chartier. A partir de duas vertentes trabalhadas por Roger Chartier (2002), nas quais, na primeira, ele verifica os grupos inferiori-

zados e, na segunda, a criação de um espaço no campo da escrita para compreender as práticas que constroem o mundo como representação, podemos entender o discurso desse autor.

De tais perspectivas, Chartier (2002) utiliza definições do referido termo:

por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém (p.20).

Nessa primeira definição, concebe-se o básico: o ato e o efeito. Esse primeiro parte da confirmação de uma presença, seja de uma pessoa, um grupo ou outro elemento, enquanto que o segundo é a confirmação de uma ausência, o qual delimita o que representa e o que é representado. Essa ausência é, ao mesmo tempo, a tentativa de manter uma presença viva, a qual se mostra através de linguagens variadas. A confirmação da ausência para o que ela representa é a contextualização do elemento a partir do meio que o criou, mas o que deve ser representado parte do princípio da relação entre o meio que ele criou e os meios pelos quais esse elemento transitou.

Construir um blog a partir das ferramentas que a informática oferece parece ser um processo simples, tendo a percepção daquele que cria e domina essas ferramentas, porém isso nem sempre se confirma. Na perspectiva de mantê-lo ativo e atualizado, que requer uma construção conteudista dentro do assunto escolhido para o blog, aleatoriamente, o aluno desenvolve um processo educativo de duas formas: objetiva, dentro de uma formação continuada para a docência em uma esfera educacional, ou subjetiva, pois o mesmo desenvolveria habilidades além das propostas, sem um processo formal de educa-

ção.

Ambas as maneiras, nos blogs ou em qualquer outro processo de mídias, constituem-se em processos de aprendizagem, o que requer pensar e avaliar como esses processos se constroem; em quais concepções estes se baseiam?; qual a relação entre os temas tratados?;

Principal meio de informação, conhecimento e legitimação da cultura escrita e da ação escolar, o manual, não obstante a sua função didático-pedagógica, apresenta uma evolução em boa parte análoga à história geral do livro, no que se refere à ordenação e ao significado como veículo do saber e do conhecimento, mas ajusta-se aos circunstancialismos e às prerrogativas das políticas da educação (p. 05).

e quem os coloca no espaço virtual?

Esse modo de olhar é o que caracteriza a representação, enquanto o sujeito é movimento, os seus atos são a reação deste. Porém, essa relação entre sujeito e comportamento inverte seus papéis, à medida que a sua identidade se alinhava com o espaço percebido. Entretanto, muitas vezes, o que construímos como discurso vai ao encontro com o que, verdadeiramente, Chartier (2003) nos coloca: “crer que é possível manipular seu status modificando os atributos é uma ilusão ou uma bobagem, pois esse depende antes de tudo do decreto daqueles que se encontram em posição de dizer, pela palavra ou por procedimentos, qual é ele” (p.121, grifo nosso).

Perceber os atributos, sem estabelecer o status, é um desafio da própria representação, pois ela nunca de fato consegue ter uma alma genuína do objeto em si, mas, tampouco, é uma falsa ilusão de quem o construiu. A representação é a conexão da memória e do poder simbólico, ou seja, a relação do eu com aquilo que a mantém como ser representado a partir dos ambientes que foram deslocados.

Partindo do princípio que o blog é um espaço virtual na internet, uma página multifacetada, que, de acordo com o seu criador, pode ter um design superatrativo, ou mesmo sem atrativo visual algum, o que já é bem difícil pelas ferramentas de construção que oferece, o ponto de questão desta weblog está no conteúdo que vai oferecer. Essa conquista já começa no momento em que se escolhe o assunto para o blog, que será desenvolvido a partir de: O quê abordar? Como abordar? Por que abordar? Devemos perceber que mesmo com uma ferramenta como o blog que possui grande alcance, ela não é infinita, a limitação desta pode estar tanto no recurso tecnológico quanto no humano.

A falta de tempo e o excesso de informação também contribuem para a descaracterização da ferramenta. Entenda-se que o acesso aos blogs, como ferramenta virtual, não pode ser realizado por todo mundo em tempo real, mesmo com os recursos tecnológicos atuais, pois não podemos esquecer as limitações socioeconômicas e culturais. Enquanto as sociedades buscam se politizar virtualmente, fora da internet ainda encontramos muitos sujeitos que enfrentam o despreparo relativo à informática, devido a dificuldades econômicas, aos preconceitos culturais amparados por lei, etc. Todos estes dificultam o acesso às mídias digitais.

Esses entraves recriam o poder simbólico, pois se usarmos a escrita digital como elemento de comunicação e interação para diminuir as distâncias físicas, ao desconhecermos o processo da diversidade dentro da sociedade, proporcionamos uma reação inversa denominada de distância segmentada de culturas. Entretanto, a sua construção e a maneira como é disposta a informação podem ocorrer gradativamente e a relação informação-resultado da escrita digital é que impli-

ca nas três questões levantadas anteriormente, O quê abordar?, Como abordar? Por que abordar? .

A essa ação, informação-resultado, definimos como apropriação, que “visa a uma história social dos usos e das interpretações remetidas às suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as constroem” (CHARTIER, 2003, p.152), pois a interpretação é um processo que se apropria em si do objeto, mas, ao mesmo tempo expõe a fragilidade do discurso que o definiu. Não existe a imparcialidade na representação do discurso, o que existe é uma troca de simbolismos em um mesmo conjunto, o qual está agregado a outros mais. A representação não é única, pois esta precisa da conexão de outras para se autorreferenciar a cada momento em contextos diferentes.

Nesse sentido, a partir da proposta de um blog ou da construção do mesmo, resgatamos, nesse processo, a vontade de comunicar ao outro (grupo, família, escola, amigos) parte das suas histórias, bem como o mundo que interiorizamos a partir do ser humano que construímos ao longo de nossas vidas e, por conseguinte, as inter-relações que tecemos nos meios que transitamos (casa, trabalho, lazer). Esse mundo que interiorizamos apresenta suas próprias propostas, assim como concepções de ambientes diversificados em que vivemos, os quais precisamos alinhar com nossos anseios.

Nesse sentido, ao sermos convocados para construir um blog, precisamos ter em mente que “ao mesmo tempo em que o texto do Blog é eternizado porque materializado pelos suportes (da escrita, da internet), ele é também, extremamente fugaz, porque é prontamente substituído ou apagado do espaço de sua circulação” (KOMESU, s/d, p.05, grifos do autor). Então, quando construímos o conteúdo a ser

abordado, necessitamos ter em mente que a empolgação de construir o espaço virtual não pode ofuscar o limite do que se escreverá, pois o espaço físico de um blog é ilimitado, as ideias e seus resultados são o reflexo desse espaço. Nessa perspectiva é que encontramos o limite da escrita, o limite do eu e a relação que se constrói com o outro.

Parece-nos que os blogs, assim como as redes sociais, ainda perpassam pela ideia de distância, do longe, porém a quebra desse pensamento está ou deve ficar apenas na condição física e não na virtual (texto e imagem). O eu se aproxima e se apropria muito rápido do outro e dos meios que este passa a interagir.

Ao postarmos um efeito visual, uma gama de links e textos, como um diário, estamos criando um blog, mas também estamos criando elementos de representação, partindo das ideias e do processo de aprendizagem que pretendemos estabelecer, sem, muitas vezes, medir o público-alvo que irá ser contemplado.



Os Blogs e a Diversidade

A multiplicidade de elementos opostos propicia uma relação explícita e implícita de valores que fomenta a construção de uma sociedade. Esse processo predispõe que os modos de ver e pensar de uma sociedade estão subentendidos em grupos, subgrupos e a um processo de diferenças, dos quais o próprio indivíduo se desconhece, a ponto de desconhecer o outro, enquanto elemento social.

Por isso, a relação entre o blog e o processo de diversidade não quer, aqui, manter a tentativa de fazer desta uma ferramenta virtual transmissora de textualidade, imagens e afins, mas, sim, de um

processo de construção de aprendizagem, recaindo sobre a questão: como abordar? A representação dos indivíduos dentro dos estudos da diversidade não é de fato perceber o espaço como uma dominação exclusiva de um ou de outro, mas de ambos, estabelecendo o seu poder simbólico, e o valor desses na percepção dos atos.

Essa percepção é o discurso de um tempo que tenta se sacramentar através de signos. Isto resulta em significados postulados a um princípio guardião que podemos chamar de sociedade, no qual o costume, de fato, não acontece por independência de princípios, mas pela cadeia de inter-relações, na qual um concebe os anseios do outro e o repete, acrescentando o seu modo de olhar. O indivíduo busca o entendimento junto ao contexto que o criou, e a melhor forma para isso é a descoberta da representação através dos signos.

As estratégias supõem lugares e instituições, produzem objetos, normas, modelos, acumulam e capitalizam; as táticas, desprovidas de lugar próprio, sem controle sobre o tempo, são “maneiras de fazer”, ou melhor, maneiras de “fazer apesar de” (CHARTIER, 1991, p.153-4, grifos do autor).

Ambientes diferentes, que se caracterizam como produtores de representação, com maior ou menor intensidade de poder simbólico, oportunizam a relação entre grupos da diversidade, ou seja, vivências entrecruzadas. Entretanto, isso acontece sob olhares diferentes, os quais proporcionam o modo de comportamento dentro de cada ambiente. O comportamento é o produto do poder ao qual ele foi submetido direto ou indiretamente. Essa relação, direta ou indireta, estabelece dois espaços: o público e o privado.

Remetendo-nos ao espaço virtual, ele se configura no espaço público e a responsabilidade de criá-lo está exatamente em manter nessa responsabilidade a informação como arma de dominação, e o

ponto de influência que ele irá exercer no momento em que for lançado naquele espaço virtual, ao mesmo tempo quem recebe a informação.

Precisamos construir procedimentos de como abordar o aluno no ensino a distância, pois, se com o material impresso existe um cuidado desde sua produção até que ele chegue ao seu destino final, com os blogs e outras mídias não deve ser diferente, pois, ao mesmo passo que a ação de produzir conhecimento nestes espaços é mais imediata, a reação de recebimento das informações dispostas na rede também será tão rápida quanto o processo em si.

Diante disso, Chartier (2003) cita que:

uma cultura dominante não se define, de início, por aquilo a que ela renuncia, enquanto os dominados têm sempre a ver com o que os dominantes recusam-se – não importa o que eles façam de resto, resignação, denegação, contestação, imitação ou expulsão (apud PASSERON, s/d, p.167).

A trajetória da relação entre dominante e dominado é que precisa se predispor a mudar, isto implica alterar conceitos estabelecidos e também a forma de colocar em prática tais ideias. Nesse sentido, os blogs podem ser utilizados enquanto recurso didático com a tentativa de aproximar e minimizar as diferenças sociais através do poder simbólico, que se traduz pelas palavras, imagens, pelos sons... Como nos coloca Chartier (1991) “[...] é necessário postular que existe uma separação entre a norma e o vivido, a injunção e a prática, o sentido visado e o sentido produzido – uma separação em que se podem insinuar reformulações e desvios” (p.147).

Essas insinuações dentro dos blogs condizem com dois elementos básicos: o respeito e a responsabilidade de quem está à frente da construção, precisando ponderar entre aquilo que está estabelecido

como absoluto (valores) e a prática, a qual discorre a todo o momento a partir dessas concepções. O sentido de se preocupar com o imediatismo do processo é que contrapõe a diversidade social, pois atinge vários níveis socioculturais e recria opiniões, comportamentos, aproximações virtuais e distanciamentos físicos.

Aliás, compartilhar não significa necessariamente interagir, pois o compartilhamento recria nossas representações e, consequentemente, a memória destas, que, em um espaço temporal, podem sucumbir a um processo inverso de aprendizagem, tornando-se um espaço obsoleto de informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tenta buscar um entendimento para futuras reflexões entre os blogs, a diversidade e a aprendizagem dentro do campo das representações. Partindo disso, o esperado é que a interação entre ambos, a produção do blog e o produtor, promova um processo de aprendizagem no(s) meio(s) em que transita, de modo que sejam recriadas novas representações e integradas à multiplicidade de interesses sociais, sem esquecer a ligação entre o público (blogs) e o privado (indivíduos e suas trajetórias).

REFERÊNCIAS

BOEIRA, Adriana Ferreira. Blogs na Educação: Blogando algumas possibilidades pedagógicas. Disponível em: <<http://www.uab.furg.br/mod/resource/view.php?id=16887>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CHARTIER, Roger. Formas e Sentido. Cultura escrita: entre distinção

e apropriação. Traduzido por Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

____. A História Cultural: entre práticas e representações. Traduzido por Maria Manuela Galhardo. 2.ed. Portugal: Difel, 2002.

____. O Mundo como Representação. Estudos Avançados, n.11, 1991.

FERREIRA, Margarida Elisa Ehrhardt. A utilização do Blog na educação. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-utiliza-ccedil-atilde-o-do-blog-na-educa-ccedil-atilde-o/2017>>. Acesso em: maio 2012.

KOMESU, Fabiana. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/blogs.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

**Métodos de ensino para a diversidade:
possibilidades pedagógicas a partir das
múltiplas representações sobre os povos
indígenas**



Laisa dos Santos Nogueira

*Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena! Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português*

Oswald de Andrade

O presente trabalho está voltado à identificação e problematização do uso de fontes históricas para o ensino da questão indígena brasileira, bem como às possibilidades destas para fins didáticos e recursos de aprendizagem que fomentem a construção do conhecimento histórico por estudantes. Trata-se, também, de uma análise das representações feitas sobre os indígenas brasileiros, descrevendo características, desvelando construções e apontando preconceitos. A proposta parte da premissa metodológica indicada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na qual o ensino da História se dá por meio da crítica dos documentos, em um incessante processo de análise e construção do conhecimento histórico. Sendo assim, as múltiplas

representações acerca dos indígenas brasileiros são confrontadas com o imaginário já construído por crianças do 4º ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da E. M. E. F. Mate Amargo (Rio Grande/RS), analisado a partir de desenhos realizados por elas no primeiro semestre de 2012 – ocasião do Dia do Índio. Em todos os momentos deste artigo, defende-se a fuga de métodos tradicionais de ensino, ao mesmo tempo em que as abordagens preconceituosas sobre os indígenas são denunciadas como inadequadas à educação que se pretende no século XXI.

Nesse sentido, atentemos que por mais de duas décadas, o Brasil viveu um conturbado período de ditadura civil-militar. De 1964 a 1985, alternaram-se na Presidência da República cinco representantes das forças-armadas. Guardadas as devidas proporções e as especificidades do governo de cada um desses, o país foi minado por instrumentos e métodos próprios de um poderoso regime de controle técnico-burocrático-militar, minimizando a democracia e a liberdade dos brasileiros e sufocando qualquer tentativa de livre expressão – individual, coletiva e, sobretudo, da imprensa. A maioria absoluta da população foi relegada à condição de expectadora das políticas dirigidas pelo governo. Nesse ínterim, a educação serviu como base de uma proposta bastante definida por parte dos representantes da Ditadura.

Apenas com o processo de redemocratização, iniciado na década de 1980, começam a ser pensadas novas propostas para o sistema educacional. Se por vinte e um anos a educação no Brasil estava a serviço da “manutenção da ordem” e de um regime autoritário e repressivo, com o fim da Ditadura o rompimento com essa postura passa a ser um enorme desafio. Especificamente, os currículos escolares

se tornam o foco da discussão. Compreendendo seu sentido político e social, o currículo passa a ser incansavelmente discutido, buscando determinar um novo direcionamento da educação.

Cabe salientar que a discussão neste campo, no período que compreende o último quartel do século XX, não foi uma exclusividade brasileira. Igualmente saídos de períodos ditatoriais, muitos outros países se dedicaram aos debates sobre as mudanças em seus currículos oficiais. Os países ibéricos e os integrantes do MERCOSUL servem de exemplo. Mais do que a transformação trazida pelo processo de redemocratização, todos esses países buscaram mudanças porque se viam inseridos em uma inédita configuração mundial – sobretudo a partir da década de 1990 – que impôs um novo modelo econômico e os submeteu à lógica do mercado.

Dessa “nova ordem mundial”, nasce também uma nova concepção de Estado: os países periféricos e endividados foram inseridos ao processo de desenvolvimento mundial, sendo abertos ao capital estrangeiro e empreendendo financiamentos junto às instituições e os organismos multilaterais e bilaterais – como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Roberto Antonio Deitos (2007) afirma, nesse sentido, que:

As reformas educacionais nacionais empreendidas no Brasil foram historicamente realizadas e estiveram concretamente inseridas no conjunto das reformas estruturais e setoriais e dos financiamentos realizados para os diversos setores da economia nacional, servindo efetivamente aos objetivos gerais e específicos realizados em cada um dos projetos, programas ou reformas empreendidas (p. 34).

Uma vez inserida no processo da privatização, da busca por lucro e tecnologia, bem como da produtividade e competitividade in-

ternacional, cabe à sociedade ser educada dentro desta lógica do mercado. Ainda na década de 1980, as discussões acerca das necessárias mudanças no sistema educacional do Brasil já estavam vinculadas às políticas liberais voltadas para os interesses internacionais. Entretanto, apesar da inevitável tendência à homogeneização – característica da globalização – as reformulações curriculares brasileiras pautam seus discursos no atendimento às camadas populares.

Alinhado aos ajustes estruturais e setoriais exigidos pelos organismos financeiros multilaterais, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) brasileiro realizou uma reformulação curricular abarcando todos os níveis de escolarização. Exclusivamente para o Ensino Fundamental e Médio, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, orientados pelos pressupostos da Psicologia da aprendizagem de [Jean Piaget](#). Sob esta orientação, a escola passa a assumir a tarefa de produtora do saber. Ao sugerir uma mudança de postura, os novos parâmetros dedicam ao processo de ensino a função de permitir o acesso ao saber produzido através de uma abordagem crítica.

É a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais que o papel do ensino da História e de seus professores assume uma função que fica muito além da transmissão e reprodução dos conhecimentos para os estudantes. Passou-se a contestar o formalismo da abordagem histórica positivista, principalmente, a superficial seriação de acontecimentos em um contexto europeu. Assim, são incorporados novos conceitos ao sentido da pesquisa histórica e seu desenvolvimento em sala de aula é colocado no centro do processo de construção do conhecimento dos estudantes.

Os conteúdos e as metodologias propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma abertura rumo à aprendizagem

É válido esclarecer que tal linha de orientação direcionou não apenas a reformulação curricular brasileira, como também de Portugal, Espanha e alguns países da América Latina, sobretudo, os integrantes do MERCOSUL.

e aquisição de novas linguagens. Migrando do domínio de textos escritos que obedecem à norma culta da língua, até a utilização de sites, histórias em quadrinhos e música, busca-se articular a escola às novas tecnologias – tão comuns às novas gerações. Sobre o ensino de História, tendo em vista que essa disciplina é – para a maioria dos adolescentes – marcada pela inutilidade e pouco dinamismo, o trabalho com as mais diferentes manifestações discursivas são sugeridas pelos PCN como importante forma de promover a criticidade e reflexão das crianças e adolescentes.

Uma proposta bastante conhecida dos Parâmetros Curriculares Nacionais – já que, em parte, caracteriza toda sua elaboração – são os temas transversais. Ao articular os conteúdos, trabalham, também com temáticas importantes para a construção dos estudantes. Frente à enormidade de períodos e processos históricos ao longo da existência humana, alguns temas transversais são pensados para que os professores adaptem ou criem maneiras de integrá-los ao contexto local das escolas. Como exemplo desses temas, pode-se citar: as relações de trabalho e os processos produtivos, lutas e conquistas políticas, relações do homem com o meio ambiente, questões pertinentes ao gênero e à sexualidade de modo geral, a diversidade etc.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, a utilização de variadas fontes históricas é defendida, já que “a comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, musical e rítmica” (BRASIL, 1997, p. 31). Mais do que isso, é elencado como um dos objetivos gerais da área de História a utilização de “métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros” (BRASIL, 1997, p. 41). Ademais, esclarece que o trabalho pedagógico requer a

compreensão desses múltiplos materiais enquanto fontes potenciais para a reflexão e aquisição do saber histórico escolar, permitindo que o aluno observe atentamente seu entorno e estabeleça relações e críticas, além de relativizar sua atuação no espaço/tempo.

Desse modo, dominar informações e conceitos de determinado período histórico não pode ser visto como domínio e apreensão do conteúdo pelo estudante. É necessário, para tanto, que os adolescentes sejam capazes de comparar épocas e processos históricos através da análise dos mais variados vestígios. O trabalho didático de leitura de documentos, proposto pelos PCN, implica a consideração de informações internas e externas às fontes. Mais do que perceber aquilo que está visivelmente claro em determinado vestígio, há de ser considerado seu contexto histórico, bem como a relação entre o conteúdo e a época em que foi produzido. Os PCN apontam a necessidade de articular o ensino à pesquisa. Por meio da crítica, análise e interpretação dos vestígios do passado, os estudantes construiriam textos que formalizassem os resultados da problematização feita sobre determinado processo histórico.

É inserida, através da proposta de utilização de fontes históricas na sala de aula, uma necessária redefinição do papel do professor. O trabalho com fontes (seleção, interpretação, análise e etc.) é um dos pressupostos básicos designados ao historiador e, ao buscar a minimização e exclusão da distância entre pesquisa e ensino, deve ser colocado como fundamental ao professor de História. Nesse sentido, cabe ao professor possibilitar a utilização de registros do passado em suas aulas, além da responsabilidade em conduzir tal proposição. Faz-se imprescindível conhecer o contexto de produção – época, autor, aspirações e sentidos – de cada uma das fontes colocadas em

análise. Nesse contexto, é papel do professor, pois, mediar o contato dos estudantes com os documentos, estendendo aos adolescentes as diretrizes que permitem ao pesquisador dialogar com as fontes.



A temática indígena na sala de aula: obrigatoriedade e possibilidade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), a partir da modificação no artigo 26-A, determinada pela Lei nº 11.645, inclui no currículo escolar oficial de toda rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Especificamente, estabelece:

Art. 26-A

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referente à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Essa obrigatoriedade de estudo da temática indígena nas aulas, sobretudo nas de História, pode se apresentar como um desafio aos professores – especialmente àqueles que desenvolvem suas ativi-

dades docentes nas Séries Iniciais, mas que possuem suas formações unicamente na área da Pedagogia. A tentativa de utilização de livros didáticos oferecidos e distribuídos pelo governo pode, contudo, apresentar-se com o risco de (re)produção de estereótipos sem a necessária problematização. Ainda, a elevada carga horária, frequentemente exercida pelos professores da Rede Pública de Ensino, pode ocasionar a impossibilidade de uma pesquisa que enfatize a identificação de vestígios do passado, os quais permitam aos estudantes a reflexão e a construção de seu próprio conhecimento.

Mesmo que tais dificuldades possam ser entendidas como um desafio aos professores, também é verdade que inúmeras fontes históricas podem ser facilmente encontradas nas bibliotecas escolares e em sites de busca. Exemplo disso é a famosa Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei português D. Manoel, o primeiro registro histórico da visão europeia sobre os indígenas brasileiros. Escrita em 1º de maio de 1500, tal documento é encontrado em diversos sites e blogs – sendo este o caso da Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro, que distribui o material através do site <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>, desde que para fins educacionais.

A primeira caracterização dos indígenas, feita por Caminha, apresenta o estereótipo que, ainda hoje, é identificado e associado como pertencente ao índio brasileiro:

Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel. E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram. Mas não pôde deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa. Somente arremessou-lhe um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça, e um sombreiro preto. E um deles lhe arremessou um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas, como de papagaio. E outro lhe deu um

ramal grande de continhas brancas, miúdas que querem parecer de aljôfar, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza (s/p).

Durante o texto escrito em linguagem formal – porém de forma simples – Pero Vaz de Caminha apresenta uma representação curiosa, formulada a partir da experiência que teve com os indígenas da região nordeste do Brasil. O tipo de vida levado pela sociedade indígena com quem Caminha teve contato lhe causou espanto. Portador de uma visão já voltada ao trabalho e à exploração de recursos naturais e ao aumento de riquezas, o escrivão da armada de Pedro Álvares Cabral se surpreendeu com os hábitos e as capacidades físicas dos nativos. Assim, escreveu:

Eles não lavram nem criam. Nem há aqui boi ou vaca, cabra, ovelha ou galinha, ou qualquer outro animal que esteja acostumado ao viver do homem. E não comem senão deste inhame, de que aqui há muito, e dessas sementes e frutos que a terra e as árvores de si deitam. E com isto andam tais e tão rijos e tão nédios que o não somos nós tanto, com quanto trigo e legumes comemos (s/p).

As poucas folhas que compõem a Carta são capazes de gerar infinitas possibilidades de uso pedagógico: da simples leitura e análise, da descrição do contexto em que foi produzida, da clara intenção de Caminha ao escrever o referido texto, da exploração das palavras cuidadosamente escolhidas pelo autor, até o confronto da visão do autor com as representações feitas por outros viajantes. Metodologicamente, a Carta pode disponibilizar ao professor de História a oportunidade de fomentar uma proposta de ensino que privilegie a crítica ao documento e a reflexão do estudante acerca de conhecidos vestígios históricos.

Quanto à referida possibilidade de confronto entre fontes históricas – o que, via de regra, configura-se sempre como uma experiência

pedagogicamente rica – o professor pode se valer dos relatos dos viajantes europeus que pelas terras brasileiras estiveram ao longo do período colonial. Interessados em explorar a região e adquirir vivências e novos conhecimentos, os viajantes europeus pesquisaram a fauna, a flora, os nativos e as riquezas minerais do Brasil, deixando análises, descrições e diversas produções sobre essas áreas. Mais do que relatos, alguns desses viajantes produziram pinturas que retratavam o cotidiano de grupos indígenas brasileiros. A análise dessas obras pode ser válida para a identificação das múltiplas representações sobre a figura do índio, tanto por apresentar detalhes diferenciados quanto por corroborar características desses povos.

Dentre os viajantes, um dos mais conhecidos é o francês Jean Baptiste Debret. Na sua obra intitulada “Viagem Pitoresca e História ao Brasil”, 153 pranchas, acompanhadas com textos explicativos, apresentam variados elementos da formação cultural do Brasil. Na primeira parte desta obra, Debret se dedicou a representar as particularidades daquilo que entendeu como “nativo” ao território brasileiro. Assim, a fauna e a flora dividem espaço com os povos indígenas. Não obstante, ainda que o uso das obras desse viajante possa ser pedagogicamente apropriado ao trabalho com a temática indígena, é importante identificar no trabalho de Debret a visão de um europeu, a qual, muitas vezes, foi uma observância idealizada pelo autor.

O [site da Pinacoteca do Estado de São Paulo](http://www.pinacoteca.org.br), que tem por ênfase a produção brasileira do século XIX até a contemporaneidade, possui em seu acervo virtual inúmeras obras de Jean Baptiste Debret. Nesse sentido, para o trabalho em sala de aula, sugere-se que o professor solicite que os próprios estudantes explorem a página da Pinacoteca e as obras de Debret lá disponibilizadas. Contudo, levando em consi-

<<http://www.pinacoteca.org.br>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

deração o propósito do presente artigo, algumas obras podem ser sugeridas – todas, obviamente, contribuindo para o desenvolvimento de atividades que vão ao encontro de metodologias problematizadoras.

Ao contribuir para a ideia de diversidade entre indígenas, a seguinte imagem pode ser útil para análise em sala de aula:

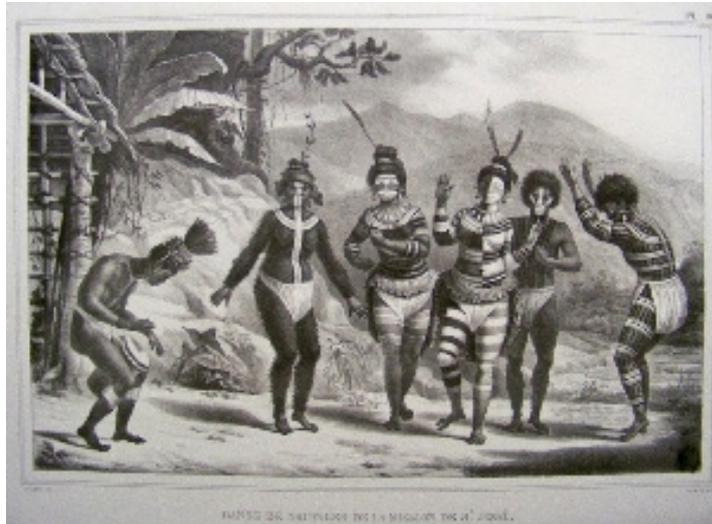
Cabeças de diferentes tribos selvagens, 1834. Litografia sobre papel.



Disponível em: <<http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca/upload/acervoimagem/7160.jpg>>.

Debret traçou um panorama do nativo brasileiro. Sua análise fez com que as características físicas e as práticas culturais dos índios fossem conhecidas em outros continentes e, até hoje, sirvam como fontes de análises. Mais do que descrever os traços dessas sociedades, apresentou traços dos indígenas em momentos posteriores ao contato com os europeus. A representação intitulada “Dança de Selvagens da Missão de S. José” dá conta de salientar aspectos sociais de índios aculturados – ainda que o título da litografia indique o caráter “selva-

Dança de Selvagens da Missão de S. José, 1835. Litografia sobre papel.



Disponível em: <<http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca/upload/acervoimagem/7151.jpg>>.

gem” dos personagens.

Se a dança realizada na Missão de S. José foi entendida como uma representação ainda “selvagem”, Debret identificou em suas obras inúmeras imagens de indígenas civilizados. Em uma delas, a personagem de origem Guarani aparece com roupas que em nenhum momento se assemelham aos trajes estereotipadamente relacionados aos povos indígenas. Mais do que isso, na imagem referida, como é

Índia Guarani civilizada indo à missa no domingo, 1834. Litografia sobre papel.



Disponível em: <<http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca/upload/acervoimagem/7156.jpg>>.

possível perceber na sequência, a personagem nativa/civilizada é representada praticando um ato religioso trazido pelos europeus.

Os costumes cristãos significariam, pela lógica de Jean Baptiste Debret, um indígena civilizado. A imagem analisada pode ser utilizada para fins pedagógicos, pelo fato de suscitar uma questão pertinente: o que significa ser um indígena? A personagem representada na obra “Índia Guarani civilizada indo à missa no domingo” é, pela crença e vestimenta, civilizada? Outrora, então, poderia ser vista como selvagem? Analisar visões e conceitos de selvageria e civilização através das obras do viajante francês garantiram, na lógica da metodologia da problematização e reflexão crítica dos vestígios do passado, bons frutos ao processo de ensino-aprendizagem.

Para finalizar a análise das obras de Debret, é válido pensar a possibilidade didática de uma visão que contrarie o estereótipo mais comum do indígena brasileiro. Trata-se, pois, da representação que desconstrói a imagem pacífica e, em alguns momentos, até apática frente à colonização. A imagem escolhida, intitulada “Chefe de Bororenos partindo para uma expedição guerreira”, tem em seu título a demonstração dos objetivos do pintor e contribui para análise quanto

Chefe de Bororenos partindo para uma expedição guerreira, 1834.
Litografia sobre papel.



Disponível em: <<http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca/upload/acervoimagem/7139.jpg>>.

os elementos internos da obra:

Em comparação à Carta de Pero Vaz de Caminha, o francês Jean Baptiste Debret apresentou elementos que permitem uma análise mais complexa do indígena brasileiro. Da desconstrução do índio inocente e passivo aos acontecimentos até a aculturação dos nativos, passando pela diversidade de grupos indígenas, o viajante contribui tanto para a pesquisa histórica quanto para o desenvolvimento de metodologias que adotem vestígios do passado como recursos didáticos. Debret contribuiu ao abrir o leque de possibilidades que dá suporte ao professor que deseja a construção do conhecimento pelos estudantes a partir da crítica ao documento e da reflexão constante entre passado e presente.

Mesmo que a contribuição dos viajantes europeus que registraram a cultura indígena no período colonial seja incontestável, a utilização das fontes produzidas por estes é pouquíssima aproveitada com finalidade pedagógica. Aduz-se esta informação imediatamente após uma análise dos livros didáticos adotados pelos professores da rede pública de ensino, sobretudo, os utilizados nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Na maioria dos casos, o indígena brasileiro é representado através do mesmo estereótipo: inocente, despido, com forte religiosidade e extremamente ligado à natureza. Exceto pela crença religiosa, a referida representação vai ao encontro da primeira descrição feita do nativo brasileiro, na ocasião do “descobrimento”.

Nesse sentido, observa-se que os livros didáticos – principalmente aqueles voltados aos Anos Iniciais – fazem uso de recursos que legitimam estereótipos, padronizando características dos variados grupos indígenas que existiram/existem no Brasil. Ao mesmo tempo em que homogeneizam, parecem ignorar preciosas fontes históri-

cas que garantiram visões destoantes daquelas por eles apresentadas. Ainda se tratando das Séries Iniciais, os livros didáticos (tanto quanto os professores pedagogos) recorrem com frequência à Literatura Infanto-Juvenil para representar personagens indígenas.

Dentre as representações indígenas mais conhecidas pelos estudantes dos Anos Iniciais, está, sem dúvidas, a figura do Papa-Capim. Tal personagem, criado por Maurício de Souza, é descrito no site da [Turma da Mônica](http://www.monica.com.br/personag/turma/papa-cap.htm) como “menino índio, perfeitamente integrado à sua tribo e à natureza. Vive na Floresta Amazônica, cultivando as lendas e cultura dos índios brasileiros, em aventuras singelas ou perigosas”. Nas passagens em que o personagem indígena assume lugar de destaque nos quadrinhos, a intrínseca relação entre os nativos e a natureza é nitidamente demonstrada. Na história “A noite em que a lua foi devorada pelas piranhas!”, Papa-Capim é apresentado como incapaz de perceber questões básicas que dizem respeito aos movimentos da Terra e do Sol. Frente a esta incapacidade, acredita que a Deusa Lua foi devorada pelas piranhas do rio em que teria mergulhado. Mais do que a ignorância ou ingenuidade do índio, a História em Quadrinho (HQ) demonstra a preocupação dos indígenas com a natureza e, conseqüentemente, com a manutenção de sua cultura. A imagem, a seguir, foi retirada da referida história e

Disponível em: <<http://www.monica.com.br/personag/turma/papa-cap.htm>>. Acesso em: 07 ago. 2012.

“A noite em que a lua foi devorada pelas piranhas!”, Maurício de Souza, 2004.



História em Quadrinhos.

É válido ressaltar que a referida data comemorativa foi criada em 1943, através do Decreto-Lei 5540, pelo então presidente Getúlio Vargas. As origens dessa determinação remontam-se ao ano de 1940, no qual lideranças indígenas de todo Continente Americano, após boicotarem os primeiros dias do evento, optaram por participar do Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, realizado no México. Nesta ocasião, foi criado o Instituto Indigenista Interamericano com o intuito de zelar pelos direitos dos índios americanos. O Brasil, entretanto, não aderiu imediatamente ao Instituto – tomando esta atitude somente após a intervenção do Marechal Cândido Rondon.

demonstra a preocupação em apresentar traços da cultura indígena.

No entanto, Papa-Capim não foi o único personagem de Maurício de Souza a representar os povos indígenas. Em inúmeras ocasiões, as mais famosas criações do desenhista estiveram a favor da reprodução de uma visão parcial, estereotipada e, até mesmo, preconceituosa da história do índio no Brasil. Prova disso são as imagens abaixo apresentadas:



Em ambas as representações, os mais conhecidos personagens da Turma da Mônica são apresentados como indígenas. Na primeira, em uma homenagem ao Dia do **Índio** (19/04), Mônica e Cebolinha são desenhados com roupas e adornos que corroboram com o estereótipo já seguido no modelo de Papa-Capim. Pelo chão, é possível identificar objetos de cerâmica e uma flecha, indicando a produção artesanal típica do indígena. O contato com a natureza e as roupas utilizadas encerram o panorama básico da vida “nativa”, representado por Maurício de Souza.

Na segunda ilustração, Papa-Capim está acompanhado de conhecidos personagens: Mônica, Magali e Cascão também são apresentados como indígenas. A caracterização dessa imagem não destoa da anterior. Porém, surge um novo elemento: o colonizador. Especificamente, trata-se do europeu catequizante que difundiu o catolicismo para as regiões recém-descobertas, transmitindo aos povos nativos as

línguas portuguesa e espanhola e, principalmente, os costumes europeus. A reação dos indígenas de Maurício de Souza frente à colonização condiz com a visão do nativo pacífico e/ou passivo frente aos acontecimentos: sem que tenham abandonado a estreita relação com a natureza, demonstram alegria e atenção ao que está sendo colocado pelo colonizador cristão.

As passagens da Carta de Pero Vaz de Caminha, dispostas no presente trabalho, encaixam, perfeitamente, nas representações feitas por Maurício de Souza. As poucas (ou nenhuma) vestes para cobrir os corpos dos indígenas, os cocares feitos com penas coloridas e os adornos elaborados a partir de elementos da natureza, a fraternidade dos nativos e a alimentação baseada em vegetais coletados – descritos pelo escrivão português – legitimam a caracterização dada nas HQ. O caráter pedagógico e a possibilidade de uso das imagens aqui apresentadas residem, então, no exercício crítico que deve ser feito em sala de aula.

Como já foi dito, os encaminhamentos metodológicos que focam a problematização pelos estudantes dão conta de trabalhar com fontes históricas contraditórias, sem o prejuízo da crítica. Ao contrário, analisar permanências ou rupturas – geradas por mudanças paradigmáticas ou visões parciais – produz conhecimento pelo confronto de informações e reflexão sobre elementos internos e externos dos objetos históricos. Desse modo, é que a representação indígena definida por Maurício de Souza deve ser levada para sala de aula. Afinal, sendo inevitável o contato dos estudantes dos Anos Iniciais com tal representação, cabe ao professor problematizar essa visão frente à análise de outras fontes e conhecimentos históricos.

Outra representação indígena da Literatura Infanto-Juvenil é

Tibicuera. Esse personagem, criado por Érico Veríssimo, faz ao longo do livro “As aventuras de Tibicuera” uma abordagem que contempla importantes momentos da história brasileira. Narrando em primeira pessoa, Tibicuera relata as conquistas e dificuldades da formação do Brasil enquanto jovem nação. Através da figura do índio, o autor (re) conta a trajetória de ocupação do território nacional, desde o período Pré-Colonial até a Revolução de 30, já na fase republicana. Assim, Tibicuera apresenta fatos significativos da história nacional ao longo de mais de 400 anos. A justificativa para a longevidade do indiozinho é dada no capítulo “O segredo do Pajé” (VERÍSSIMO, 1966):

— O remédio está aqui dentro, Tibicuera. Não há feitiçaria. O pajé gosta de ti. Ele te ensina. Escuta. O tempo passa, mas a gente finge que não vê. A velhice vem, mas a gente luta contra ela, como se ela fosse um guerreiro inimigo. Os homens envelhecem porque querem. Só muito tarde é que compreendi isso. Tibicuera pode vencer o tempo. Tibicuera pode iludir a morte. O remédio está aqui. — Tornou a bater na testa. — Está no espírito. Um espírito alegre e são vence o tempo, vence a morte. Tibicuera morre? Os filhos de Tibicuera continuam. O espírito continua: a coragem de Tibicuera, o nome de Tibicuera, a alma de Tibicuera. O filho é a continuação do pai. E teu filho terá outro filho e teu neto também terá descendentes e o teu bisneto será bisavô dum homem que continuará o espírito de Tibicuera e que portanto ainda será Tibicuera. O corpo pode ser outro, mas o espírito é o mesmo. E eu te digo, rapaz, que isso só será possível se entre pai e filho existir uma amizade, um amor tão grande, tão fundo, tão cheio de compreensão, que no fim Tibicuera não sabe se ele e o filho são duas pessoas ou uma só (p.31).

Ao longo das páginas, é mostrado um Brasil em processo de formação, contando, para isso, com os mais variados agentes histórico-sociais: índios, colonizadores europeus, negros, religiosos, bandeirantes, etc. A síntese dessa formação é colocada a partir dos eventos históricos que servem como pano de fundo para as aventuras do per-

sonagem Tibicuera. Dessa maneira, o Brasil é o palco das mudanças e processos históricos narrados pela figura de um índio aculturado. Mais do que narrar acontecimentos, Tibicuera participou ativamente de cada um dos momentos mais relevantes para a história brasileira. Antes de tudo, a personagem é um exemplo de brasileiro patriota, herói por sua coragem e ideal que enfrentaria os mais diversos inimigos em nome da liberdade de sua nação. Acompanhou a evolução que, aos poucos, chegou ao Brasil e o transformou em um país moderno.

O personagem é apresentado como um amante dos livros e da justiça, que lutou por ideais políticos, defendeu o fim da escravidão, apoiou mudanças radicais na estrutura brasileira, além de aceitar com entusiasmo o advento da modernidade. Apresenta-se, assim, como um exemplo a ser seguido, um homem de princípios claros, temente a Deus e dedicado aos livros. Tibicuera é um índio, intelectual, corajoso e esperançoso de um futuro melhor.

A representação feita por Érico Veríssimo, apesar de começar sua narrativa em um momento histórico anterior à chegada dos colonizadores, é caracterizada por um índio ativo frente aos acontecimentos, porém que não se opôs à aculturação. Mais do que isso, aceitou o processo de colonização, tornando-se cristão fervoroso e adotando hábitos europeus. A descrição que Veríssimo faz de Tibicuera contraria, em partes, algumas das representações analisadas por este artigo. O indiozinho mudou suas crenças e hábitos, aceitando a inevitável evolução dos seres humanos e das sociedades. O autor, assim, apresentou outra possibilidade para análise do indígena brasileiro ao longo da História.

De igual modo, Érico Veríssimo deu aos professores uma valiosa oportunidade metodológica. A leitura e análise crítica de uma

obra literária se aplicam perfeitamente a partir do 2º ciclo do Ensino Fundamental, garantindo a possibilidade de um trabalho que transcenda um único período de aula. Práticas pedagógicas que lidem com objetos complexos, como livros completos, são adequadas para o desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem ou Projetos de Ensino. Tibicuera também é indicado para propostas com os demais ciclos do Ensino Fundamental, pois, para este público-alvo, os livros voltados aos leitores fluentes e, sobretudo, aos críticos, são os mais **indicados**. Tratam-se de estudantes pré-adolescentes e adolescentes, os quais alargam, a cada dia, as suas capacidades de concentração de abstração, além da possibilidade de transcender do escrito e atingir um nível tal de reflexão sobre a visão de mundo presente no texto.

Por tudo o que foi apresentado, acredita-se que os professores têm ao seu alcance uma variada gama de possibilidades metodológicas e recursos didáticos para trabalhar a questão indígena na sala de aula. As fontes históricas, para tanto, são igualmente variadas. Assim, pode-se recorrer aos vestígios escritos, iconográficos ou até mesmo audiovisuais para que seja analisada a vida dos índios brasileiros antes e depois da colonização, além das representações feitas sobre elas ao longo da História. Nessa questão, Cooper (2004) contribui:

[...] fazer inferências sobre as fontes, sobre quem as fez, porquê, como podem ter sido utilizadas e como afetaram a vida cotidiana do passado, pode levar o historiador a considerar como é que estas pessoas pensavam e o que sentiam. Desenvolver esta imaginação histórica, formulando uma vasta variedade de suposições, é fundamental para se interpretar o passado (p.57).

O professor pode iniciar o estudo da temática se valendo das fontes históricas aqui apresentadas, ou de outras tantas que estão disponíveis. O docente pode realizar recortes temporais, focar apenas no

Utilizou-se, para a classificação de “leitor fluente” e “leitor crítico”, a produção de Nelly Novaes Coelho. Entende-se o primeiro tipo como pré-adolescente, a partir dos 10/11 anos, fase em que o leitor desenvolve o pensamento hipotético dedutivo e a consequente capacidade de abstração, além da atração por confrontos de ideias e seus possíveis valores e “desvalores”. Para o segundo tipo, a partir dos 12/13 anos, tem-se o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico empenhados na leitura do mundo.

olhar de quem produziu a fonte, ou mesmo identificar as características dos indígenas mais comumente colocadas nos vestígios do passado.

Partir de determinado recurso histórico para dar início a uma proposta de ensino que contemple a questão indígena é, sem dúvida, uma experiência rica e segura, especificamente no caso dos Anos Iniciais, pode garantir o exercício da criticidade, por despertar interesses pela contemporaneidade através do passado que a fundamenta. Tal prática pode, ainda, dar à criança possibilidades de dialogar com o passado através das vozes e vestígios que o tempo multifacetado permite. Todavia, esta não é a única opção metodológica.

Iniciar o estudo dos indígenas brasileiros pelas representações que os próprios estudantes fazem também deve ser considerado. Proposta igualmente indicada por estabelecer um diálogo com o passado, a qual tem por base o presente, garantindo uma inesgotável fonte de crítica na sala de aula – porque cada estudante traz consigo um conjunto de crenças e vivências que os diferenciam em seus pontos de vista e representações sobre o mundo. Nesse sentido, identificar visões preconcebidas sobre os povos indígenas brasileiros pode dar margem às construções e desconstruções na medida em que a pesquisa histórica propõe confrontos conceituais. O ambiente escolar poderá, dessa forma, ser palco de discussões, reflexões e construção de conhecimento.

Da mesma maneira, práticas metodológicas como estas serão capazes de promover uma nova possibilidade de discussão. Trata-se da reflexão que permitirá identificar vozes dentro de um único discurso. Levando tal exercício analítico para o trabalho com representações indígenas na sala de aula, é possível identificar as origens das mesmas

que cada estudante é capaz de fazer – considerando, para tanto, os contextos e os grupos sociais em que estão inseridos. A riqueza desta escolha metodológica pode ser percebida pela rápida análise de algumas representações feitas no primeiro semestre de 2012 por estudantes do 4º ano da E. M. E. F. Mate Amargo, localizada na cidade do Rio Grande, RS.

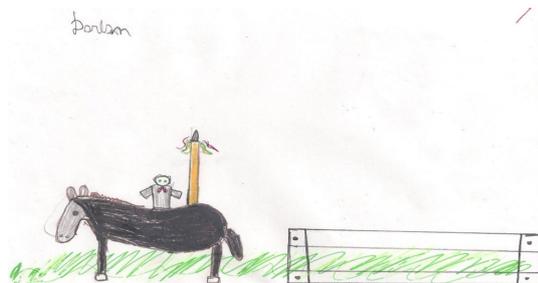
Procurando identificar, nas representações das crianças, possíveis relações com as fontes discutidas no presente artigo, três desenhos foram escolhidos. Cabe salientar que estes foram produzidos a partir da orientação de representar, de forma livre, como era a vida dos indígenas brasileiros antes da chegada dos colonizadores europeus. Como nenhuma conversa ou atividade pedagógica havia sido direcionada à temática imediatamente antes do desenho, é possível aceitar que apenas conhecimentos adquiridos pelos estudantes em momentos diversos interviam na produção artística – não havendo, portanto, indução por parte do pesquisador que coletou os dados na turma.

O primeiro desenho corresponde a uma representação comum: o indígena tem o corpo pintado, usa pouca roupa, faz uso de instrumentos simples e, possivelmente, construídos por eles, dorme em ocas e se alimenta com vegetais coletados e carne animal. Assim, o desenho, abaixo inserido, não apresenta elementos que o diferenciem da visão tradicional do índio, associados, por exemplo, às represen-



tações de Maurício de Souza, bem como os trechos selecionados da Carta escrita por Pero Vaz de Caminha. Essa representação foi predominante entre todos os desenhos coletados na turma de 4º ano, ainda que alguns deixassem de apresentar um ou outro elemento.

Outros estudantes, não obstante, representaram de forma diferenciada os indígenas. No caso do próximo desenho analisado, a criança pareceu aproximar o índio aos elementos característicos do gaúcho, como o cavalo e o lenço. Indo além, é possível relacionar tal representação com a figura do “índio gaúcho”, ou melhor, dos primeiros habitantes da região Sul do Brasil. Decisivo para esta construção, pode ter sido aquilo que é determinado pelo currículo oficial, como conteúdo programático do 4º ano do Ensino Fundamental. Trata-se, pois, da História Local – que, por sua vez, deve ser trabalhada a partir da chamada Pré-História até os dias atuais. As contribuições dadas pelo conhecimento histórico parecem nítidas na referida produção artística.



Por fim, outra representação produzida por crianças merece ser apresentada. Seu caráter diferenciado reside na mescla realizada entre os principais elementos apresentados nas imagens anteriores, bem como na nítida alusão feita a uma obra de Jean-Baptiste Debret. A intervenção que garantiu a representação feita pelo estudante não pode ser afirmada categoricamente. Porém, o conhecimento da obra do viajante francês, bem como os conhecimentos referentes aos indígenas



residentes na região Sul do país foram determinantes. Ao analisar a imagem produzida, é possível identificar o que até então foi descrito.

O contato com a natureza e a utilização de instrumentos produzidos pelos próprios indígenas não descaracteriza a visão tradicional que se tem sobre este grupo. A alusão à litografia de Debret (obra intitulada “Chefe de Charruas selvagens”, de 1834) também não pode ser ignorada, percebida através da lança e, principalmente, da vestimenta utilizada pelos personagens – tanto de Debret quanto do estudante. Ainda, e não menos importante, a criança que produziu o desenho apresentou a existência de casas subterrâneas, as quais, se sabe, foram utilizadas por determinados grupos indígenas da região Sul brasileira. Esse último conhecimento não é frequente em estereótipos ingênuos, pouco baseados na pesquisa histórica, o que indica conhecimento suficiente sobre os indígenas por parte do autor do desenho.

Assim sendo, as possibilidades metodológicas para o trabalho com a questão indígena são múltiplas. Começar a análise pela produção das representações preexistentes nos estudantes pode ser um caminho de interesse, que remete a outras representações e contextos. De igual modo, partir de fontes históricas conhecidas e facilmente encontradas em arquivos e/ou sites na internet também pode conduzir a uma intervenção pedagógica plausível e rica. Em ambos os casos, o que irá garantir a validade da proposta é o percurso realizado pelo

professor enquanto condutor da atividade.

Se as fontes históricas estão disponíveis tanto aos pesquisadores em História quanto aos professores desta disciplina, devem, então, ser levadas às salas de aula como objeto de estudo e produção do conhecimento. No entanto, é preciso que os vestígios do passado sejam lidos como instrumentos e recursos disponíveis aos professores e estudantes, não desviando ou confundindo aquilo que deve estar no centro da proposta de ensino: a construção do conhecimento histórico. Tal construção pode se dar através do questionamento sobre os vestígios ou das representações trazidas pelos estudantes de outros ambientes e contextos.

Para encerrar, crê-se que toda proposta realizada no campo do ensino da História contribuirá para (re)significar a atuação dos agentes envolvidos nas diferentes etapas do processo educativo. Dentre eles, é evidente que a função assumida pelos professores tem destaque, sobretudo, se estiver ligada a uma postura de mediação em atividades desafiadoras e problematizadoras.

Enfim, a aula entendida como espaço de conhecimento e lugar de cultura – em uma paráfrase de Penin (1994) – garante que professores e estudantes procurem e explorem saberes nas variadas formas em que a História pode se manifestar. As maneiras como esses saberes serão aproveitados e os possíveis questionamentos feitos, a partir desses estudos, garantem novas construções. No caso dos professores, tais constituições determinam a gênese ou a reprodução dos conhecimentos históricos com os estudantes. A sala de aula, assim, não será apenas palco de experiências diferenciadas no sentido de análise e desenvolvimento de consciência crítica, mas também de envolvimento com a História e de compromisso com uma constante revisão de saberes

REFERÊNCIAS

– atuais ou não.

ABUD, K. Currículos de História e Políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CAIMI, F. E. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? Anos 90. Porto Alegre, v.15, n.28, dez. 2008.

COELHO, N. N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000, p. 27-41; 44-45; 54-57.

DEITOS, R. A. Os organismos internacionais e a política educacional brasileira. In: XAVIER, M. E. S. P. Questões de Educação Escolar. Campinas: Alínea, 2007.

DIEHL, A. A.; MACHADO, I. P. Apontamentos para uma didática da História. Passo Fundo: Clio, 2001.

FONSECA, S. G. Caminhos da História Ensinada. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FONSECA, T. N. de L. História & Ensino de História. 2.ed., 1.Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORQUIN, J. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

MICELI, P. C. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (Org.). O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 2009.

NADAI, E.; BITTENCOURT, C. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. O ensino de história e a criação do fato. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NASCIMENTO, J. C. do. O Uso de Documentos e a Construção do Conhecimento Histórico. Prof. da UNEB – Campus VI/Caetitê – BA, 2008.

PENIN, S. T. S. A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: 1994.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: Práxis Educativa. v.1, n.2, p. 07-16, Ponta Grossa, PR. jul./dez. 2006.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. Construindo a sala de aula como espaço de conhecimento compartilhado: cultura e ensino de história. Congresso Internacional Desenvolvimento Humano: Abordagens Histórico-Culturais, volume 1, 1999, In: Caderno de resumos. São Paulo: Universidade São Marcos, 1999. p. 47.

_____. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. Caderno CEDES, Campinas, v.25, n.67, p.297-308, set./dez. 2005.

SIMAN, L. M. de C. (Org.). Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VERÍSSIMO, E. As aventuras de Tibicuera. Porto Alegre: Globo, 1966.

ZAMBONI, E. Representações e Linguagens no Ensino de História.
Revista Brasileira de História. v.18, n.36. São Paulo, 1998.

Trabalhando os sentidos no Ensino de História: a contribuição das Mídias na sala de aula NO BRASIL



Michele Borges Martins
Lisiane Costa Claro

Não são raras as reclamações de alunos acerca da incompreensão e desvalorização das aulas de História, dos conteúdos que fazem parte do currículo escolar, bem como da pertinência de sua aprendizagem para a vida prática. Nessa perspectiva, essas questões, as quais perpassam desde a carga horária até comprometimento dos alunos em relação à disciplina, tornam-se indispensáveis na medida em que se pretende refletir, repensar e se posicionar sobre o Ensino de História praticado no tempo presente.

Paralelamente, vivemos em um contexto constituído pela vasta disponibilidade de informações por meio das Tecnologias e Mídias em geral. É comum escutarmos e falarmos, enquanto docentes, sobre os desafios em sala de aula quando os discentes possuem tantos recursos que parecem “roubar” a cena do professor. Na verdade, muitas vezes, parecemos disputar o espaço da atenção dos alunos com esses recursos tão comuns na vida desses sujeitos.

A partir dessas observações, questionamos: em que medida a trajetória do Ensino de História contribui para com as percepções dis-

torcidas a respeito desse componente curricular? Existe alguma relação entre os desafios dentro do cotidiano escolar com sua trajetória enquanto campo de saber? E sobre a possibilidade de apropriarmos dos recursos que a tecnologia dispõe no mundo de hoje, como essa prática encontra campo de possibilidades na atuação discente?

Na busca por construir sugestões a esses questionamentos, tomamos como objetivo de nossa escrita compreender quais as possibilidades de Ensino de História a partir da utilização das mídias audiovisuais no atual contexto de forma a contribuir para com as potencialidades de um ensino significativo. Desse modo, cremos na necessidade de buscar não apenas recursos que possam auxiliar a prática docente. Sobretudo, acreditamos na urgente necessidade de (re)construir a postura de nossas práticas enquanto professores ao compreendermos que o cotidiano da vida não está afastado do cotidiano escolar.

Para tanto, iremos abordar parte da trajetória do Ensino de História no Brasil de maneira a compreendermos como esse campo de saber foi construído a partir da educação formal. Logo, discutiremos a presença das mídias, o fomento das tecnologias e os espaços ocupados por essa dinâmica na sociedade. Assim, a abordagem volta-se às potencialidades emergentes na utilização desses recursos na sala de aula, buscando apresentar contribuições no que se refere à prática que é buscar um Ensino de História significativo, o qual considere os sentidos múltiplos presentes no trabalho com a História.



Percursos do Ensino de História

Faz-se necessário ressaltar que o aprendizado sobre a História é im-

prescindível para a compreensão das sociedades passadas, no sentido de estabelecer a articulação com o atual contexto e, assim, desenvolver a consciência acerca dos processos ocorridos para que, hoje, nossa realidade se configure da maneira que vivenciamos. Desse modo, a História possui uma função essencial na superação da exclusão social, na construção da cidadania e na emancipação social e política dos sujeitos históricos (FONSECA, 2003, p.16). Conseqüentemente, ensinar História é promover ações coerentes com metas e objetivos delineados e alicerçados em um contexto de atuação educacional, a qual, constantemente, está permeada pelos desafios cotidianos e pela burocratização do ensino.

Nesse horizonte, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino de História no Brasil, pode ser caracterizado a partir de dois importantes momentos. Primeiramente, o início do século XIX introduziu a área no âmbito do currículo escolar. Essa charneira sucedeu o momento da Independência, devido à preocupação de registrar ou inventar uma “genealogia da nação”, embasada no ensejo de uma “História nacional” e pautada na matriz europeia com seus pressupostos eurocêntricos. Posteriormente, o segundo marco, aconteceu a partir das décadas de 30 e 40 do século XX, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. Para tanto, o Estado passou a intervir de maneira mais normativa na educação e foram criadas Faculdades de Filosofia no Brasil. Essas Instituições formaram docentes e pesquisadores, consolidando-se, assim, uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país (PCNs, 1998, p.19).

Com efeito, a História como campo escolar obrigatório foi instaurada com a criação do Colégio Pedro II, no ano de 1837, dentro de

um programa inspirado no modelo francês. Com isso, o espaço oportunizou os estudos literários delineados por um ensino clássico e humanístico, cuja destinação se voltou à formação de cidadãos proprietários e escravistas (PCNs, 1998, p.23).

Dessa forma, a disciplina de História foi incluída no currículo escolar junto ao currículo das línguas modernas, das ciências naturais e físicas e das matemáticas, compartilhando espaço com o Ensino Religioso – a chamada História sagrada. Nesse viés, a primordial função disciplinar se dirigia a formação moral dos discentes. Geralmente, nessa forma inicial de abordar a história, apresentavam-se como exemplos os ditos “grandes homens da história”, principalmente, no que tange à história do Oriente Médio. Haja vista, que tal maneira da disseminação histórica proporcionava um prisma dos acontecimentos enquanto providência divina e desenvolvia os pilares de uma formação cristã, a qual era, naquele contexto, almejada (PCNs, 1998, p.20).

Nesse sentido, cabe abordarmos o estudo de Itamar Freitas (2010), o qual realiza uma análise acerca do ensino de História entre os anos de 1889 e 1930. O autor examinou, a partir dos discursos e pareceres dos membros das comissões do grêmio do IHGB, as diversas compreensões referentes ao Ensino de História. Com efeito, Freitas aborda a coexistência de diferentes modelos de inteligibilidade histórica no período que evidencia.

Algumas dessas concepções são representadas na compreensão de que a História incorporava a noção de providência. Essa postura foi percebida no discurso de alguns membros do Instituto, como o Padre Belarmino José de Souza (1896), Arcebispo D. Joaquim Arcoverde (1898) e Padre Júlio Maria (1899) (FREITAS, 2010, p.19). Concomitantemente, a historiografia nomotética é percebida em Rodrigo

Otávio Filho (1938), Liberato Bittencourt (1912), Sílvio Romero (1878), Felisbello Freire (1891), Jonatha Serrano (1921). Não obstante, surge a postura contrária a essa modalidade por meio da posição de Pedro Lessa (1908) (FREITAS, 2010, p.20).

No que concerne à variedade na compreensão a respeito da História e suas implicações no ensino da mesma, o autor aponta o entendimento alicerçado nas Ciências Sociais, Antropogeografia e Presentismo, enfim, concepções da História enquanto uma ciência (FREITAS, 2010, p.21). Ainda que a produção de manuais e livros didáticos tenha sido variada nesse contexto, segundo o autor, pequena parte desse tipo de produção chegou a ser levada e registrada em ata no Grêmio do IHGB. Contudo, a partir dessas fontes, Itamar Freitas aborda algumas considerações sobre a percepção dos eruditos em relação ao Ensino de História. Assim, destacamos, tomando como base o estudo aqui em evidência, a ausência da discussão ou mesmo o desprestígio do campo da Pedagogia para com os intelectuais que compunham o Instituto. No entanto,

As comissões de História aceitavam e compreendiam a obra didática de História como trabalho de pesquisa de historiador. Entretanto, a imagem de obra didática em voga transmitia a ideia de que o livro escolar possuía um defeito congênito: era resumido ao extremo, deixando sempre algo da História do Brasil pouco esclarecido. Mas, em geral, depois de corrigidos uma data, um nome ou um de feito tipográfico, eram os trabalhos didáticos bem recebidos, posto que divulgavam a História pátria e ajudavam a fixar, na mocidade, os fatos e personalidades responsáveis pela construção da nação (FREITAS, 2010, p.22).

Dessa forma, ao participarem da produção dos materiais didáticos, os historiadores instigam, nas salas de aula, divergências entre as abordagens e a importância atribuída à Igreja na História. Fato esse

o qual seria (re)configurado de acordo com a formação dos professores, os quais poderiam ser religiosos ou laicos. Além disso, as Instituições de Ensino também poderiam ser públicas e laicas ou de ordens religiosas. Sobre isso, lê-se:

O Instituto Histórico e Geográfico Nacional (IHGB), criado no mesmo ano do Colégio Pedro II, produziu um série de trabalhos que gerou consequências para o ensino da história nacional. Seus membros lecionavam no Colégio e foram responsáveis pela formulação dos programas, elaboração de manuais e orientação do conteúdo a ser ensinado nas escolas públicas. Nas escolas confessionais, mantinha-se o ensino da história universal e “história sagrada” (PCNs, 1998, p. 20).

Com essa abordagem de ensino, enfatizada na citação acima, a memorização e a repetição oral dos textos escritos, aplicadas nas aulas de História, era uma prática comum nesse âmbito disciplinar. Outra questão pertinente se destina aos materiais didáticos, os quais se limitavam à fala do professor e aos poucos livros didáticos, segundo o modelo dos catecismos, compostos com perguntas e respostas, facilitando as arguições (PCNs, 1998, p.20). Um aspecto possível de se identificar, nessa conjuntura, está debruçado no pensamento de que ensinar História era percebido como realizar a transmissão dos conteúdos estabelecidos nos livros e nos programas oficiais. Essa expectativa legitimava que aprender História se reduzia ao conteúdo oficializado e desejado, de forma que os discentes deveriam memorizá-lo, transcrevê-lo e reproduzir as lições impostas pelos homens percebidos como “magistrados do saber”.

A partir da abolição da escravatura, com a implantação da República, a educação brasileira buscou a racionalização das relações de trabalho e o processo migratório, dessa forma, mudaram-se os desafios políticos (PCNs, 1998, p.21). Assim, destacaram-se as propostas

que apontavam a educação, especialmente a educação elementar, como meio de transformação do país.

Desse modo, o Regime Republicano pretendia lançar à nação uma nova atmosfera de civismo. Para isso, a Escola Elementar representou uma possibilidade de eliminação do analfabetismo, concomitantemente, serviu como um viés de moralização do povo brasileiro. Além disso, era preciso minimizar a presença dos imigrantes nas zonas de colonização, por meio de políticas de nacionalização do elemento estrangeiro, que levassem ao seu “abrasileiramento” (BONEMY, 1999, p.151). Essa desejada assimilação dos estrangeiros a uma ideologia nacionalista e elitista, delimitava a cada segmento o seu lugar no contexto social.

Freitas (2010) traz alguns livros didáticos, registrados nas atas do Grêmio do IHGB, os quais bem elucidam a intencionalidade aqui discutida. Tais livros didáticos são: Vultos de História pátria, de Francisco Ferreira Rosa (1898); Educação cívica ou a História de São Paulo ensinada pela biografia dos seus vultos mais notáveis, de Tancredo do Amaral (1897); Epítome de História universal de Jonathas Serrano (1918). O autor ainda aponta escritores de obras nesse âmbito, como João Ribeiro, Alfredo Nascimento, Basílio de Magalhães e [Sílvio Romero](#).

Esse período histórico foi de exaltação da “História Pátria”, em que a incumbência – próxima da história da Civilização – era a de integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental (FONSECA, 2003, p.56). Com isso, a “História Pátria” era compreendida como base na formação do cidadão, haja vista que seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogeneizado, com atos percebidos como gloriosos, de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional. Nesse ponto, percebe-

Com respeito a esse autor, Freitas realiza um estudo mais detalhado, o qual aponta a inauguração do ensino de História voltado ao primário. Esse movimento, por meio da elaboração do material didático, abarca as crianças no processo do ensino de História.

-se uma substituição: a da moral religiosa pelo civismo.

Durante o início do século passado, especificamente durante o Estado Novo, os governos republicanos realizaram sucessivas reformas. Porém, essas gestões pouco fizeram para modificar a situação da escola pública. Acerca dessa alteração no eixo motivador e da finalidade do Ensino de História, percebemos:

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado e do controle sobre o ensino. O ensino de História era idêntico em todo o País, dando ênfase ao estudo de História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental. Ao mesmo tempo refletia-se na educação a influência das propostas do movimento escolanovista, inspirado na pedagogia norte-americana, que propunha a introdução dos chamados Estudos Sociais, no currículo escolar, em substituição a História e Geografia, especialmente para o ensino elementar (PCNs, 1998, p.16).

Com isso, a educação se configurou em um veículo ideológico fundamental nos pronunciamentos e nas leis que emergiam daquele contexto. A consolidação dos Estudos Sociais, em substituição à História e Geografia, ocorreu a partir da Lei n. 5.692/71, durante o Governo Militar (PCNs, 1998, p.24). Nessa perspectiva, no período que correspondeu da Segunda Guerra Mundial até o final da década de 70, percebe-se um tempo de lutas pela especificidade da História e pelo avanço dos Estudos Sociais no currículo escolar.

Em concordância com os PCNs, os Estudos Sociais se constituíram ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais, os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o

projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país a partir de 1964.

Com o retorno das disciplinas de História e Geografia, os discentes buscaram dar voz a impossibilidade de se transmitir nas aulas o conhecimento de toda a História da humanidade em todos os tempos. Dessa maneira, procuraram-se alternativas às práticas reducionistas e simplificadoras da História até então homogeneizada.

A partir de inquietações como a abordagem do ensino da História e suas dimensões, alguns professores e gestores escolares optaram por uma ordenação sequencial e processual que intercalasse os conteúdos das duas histórias em um processo contínuo do conteúdo da Antiguidade até os presentes dias. Houve também a possibilidade de abordagens temáticas, desenvolvendo-se as primeiras propostas de ensino por eixos temáticos. Desse modo,

As propostas de história temática, sejam elas construídas pelo eixo temático ou pelo tema gerador, têm suscitado polêmicas, entre outras razões, porque ela atinge o âmago do problema do ensino da História, o rompimento com o tempo positivista, com a linearidade do tempo do progresso, e inaugura o estudo dos tempos múltiplos, dos trabalhadores, dos jovens, dos gêneros, das nações (BITTENCOURT, 1996, p. 203).

Conforme exposto acima, a abordagem temática inaugura espaços para as questões relacionadas ao tempo histórico. Também provoca a discussão sobre dimensões cronológicas, concepções de linearidade e progressividade do processo histórico, além das noções de decadência e de evolução.

Além disso, desenvolver um trabalho com o ensino de história significativo, nesse início de século XXI, é uma ação cada vez mais discutida e repensada. Isso em virtude da ineficácia que representa-

ria uma ação de “transmissão” de conteúdo, como se houvesse uma ideia unilateral e de um determinado grupo influente. Nesse horizonte, questiona Bittencourt (1996):

Os debates que estamos vivenciando emergem de inúmeras indignações: quais são os conteúdos significativos para uma população escolar constituída por grupos sociais diferentes, por grupos heterogêneos portadores de culturas e valores diversos? Quais são os conteúdos escolares significativos para uma geração formada pela fragmentação temporal das mídias? O que fazer ou como trabalhar e incorporar o conhecimento histórico vivenciado pelos alunos? (p. 204).

A partir de algumas inquietações trazidas pela autora, destacamos a dinâmica de uma sociedade constituída por informação múltipla e que propicia um constante confronto entre diferentes visões do mundo. Portanto, o conhecimento de História e o processo de educação em torno dessa, não fogem desse universo particular de conflitos (tanto do passado como do presente).

Assim, ao reconhecer um momento de mudanças paulatinas na esfera da educação, mais pontualmente, na História enquanto campo de saber, faz-se necessário buscar contribuições que impliquem a construção do conhecimento. Para tanto, enfatizamos a possibilidade da utilização dos recursos audiovisuais, da mídia em geral, enquanto prática educativa escolar.



Mídias: o seu lugar na sociedade

Em sua obra “Mídias e produção audiovisual: uma introdução”, Marcia Nogueira Alves menciona que “uma das maiores conquistas da história da humanidade foi descobrir, ao longo do tempo,

diferentes formas de se comunicar e de transmitir conhecimento” (ALVES, 2008, p.27). Realmente, desde a elaboração dos primeiros sons e gestos, os quais estabeleciam o diálogo entre os homens o que resultou em uma tradição oral entre as comunidades, passando pela criação da escrita e preservação dos textos, desde a compilação dos mesmos, até a elaboração da tipográfica, com Johannes Gutemberg. Esta possibilitou o início da impressão em grande escala: o acúmulo de conhecimento proporcionado por esses “passos” ao longo da história que estabeleceu as bases, para o que hoje chamamos de era digital.

A partir da invenção da imprensa no século XV e da circulação dos primeiros jornais publicados com periodicidade no século XVI na Europa, surge, então, o primeiro meio de comunicação formal. Nesse sentido, José Marques de Melo (2003) nos diz:

No que se refere à imprensa periódica, o século XV viu algumas de suas formas embrionárias – as relações nouvelles, avisi ou Zeitungen, folhetos impressos e lançados quando ocorriam acontecimentos de grande repercussão: acesso de um rei ao trono; passagem de cometas; campanhas militares... (p.47).

Isso demonstra de modo incipiente que os folhetos desenvolvidos iniciam uma forma de comunicação popular, a qual, de acordo com o autor, somente após a Revolução Industrial e a liberdade de imprensa, será influenciada decisivamente por esses periódicos – visto que o alcance da imprensa nas sociedades se amplia, situação que o transforma em um veículo de comunicação de recepção coletiva.

No Brasil, a imprensa nasce no Rio de Janeiro no ano da chegada da Família Real em 1808. Naquele momento, havia em circulação dois jornais, o impresso oficial, denominado Gazeta do Rio de Janeiro,

o qual noticiava os acontecimentos ocorridos na corte e os despachos de D. João, enquanto o Correio Braziliense precisou se manter na clandestinidade devido a suas críticas ao modelo de império efetivado na colônia. Mesmo que os jornais tenham ganho espaço, após a independência, somente com o advento do rádio e da televisão é que podemos, efetivamente, mencionar o princípio da estruturação da comunicação de grande alcance no país.

De acordo com Andreia Silva, desde o surgimento dos Meios de Comunicação Social – como a televisão e o rádio – os pesquisadores procuram analisar quais os efeitos dessas mídias nas sociedades enquanto transmissores de conhecimento e de formadores de opinião. Estes revelam que “apesar da existência de outros agentes mediadores e transmissores da cultura, como a Educação ou a Família, é inegável o poder que os media exercem sobre um número elevado de indivíduos” (SILVA, s/d, p.03).

A autora ainda menciona que é pelos Meios de Comunicação Social que hoje sabemos o que se passa no mundo, conhecemos outras culturas e afirmamos laços sociais, os quais são ampliados com rapidez e abrangência, resultando, então, em experiências que transpõem as fronteiras estabelecidas pelos limites territoriais. Além disso, Silva (s/d) evidencia que características como a transformação de tudo em informação imediata e mundialmente disponível resulta no desenvolvimento de ideias, como a globalização cultural, por parte de alguns pesquisadores, produzindo uniformidades, visto que a televisão, por exemplo, ofertaria modelos de comportamento, mas que também facilitaria a disseminação de uma cultura dita “alternativa” – não produzida pelas grandes indústrias – através de Meios de Comunicação Social como a internet.

Também conhecidos como mass media, os Meios de Comunicação Social possibilitam a circulação de uma mensagem a um público vasto e heterogêneo. O termo surgiu em contraposição à ideia de comunicação de massas que também se refere aos meios de grande difusão, mas que carrega a mensagem de que o público aceita passivamente o que é veiculado.

Pierre Lévy (1998), em sua obra intitulada “A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço”, menciona que:

A fusão das telecomunicações, da informática, da imprensa, da edição, da televisão, do cinema e dos jogos eletrônicos em uma indústria unificada da multimídia é o aspecto da revolução digital que os jornalistas mais enfatizam. Mas não é o único, nem talvez o mais importante. Além de certas repercussões comerciais, parece-nos urgente destacar os grandes aspectos civilizatórios ligados ao surgimento da multimídia: novas estruturas de comunicação, de regulação e de cooperação, linguagens e técnicas intelectuais inéditas, modificação das relações de tempo e espaço, etc. (p.13).

O autor, no trecho citado, procura demonstrar como o desenvolvimento das novas tecnologias tem afetado nosso cotidiano. A rapidez com que os conhecimentos científicos se modificam, como a construção de novos ambientes transitáveis, os quais não ocupam espaço na superfície terrestre, se multiplicam e, conseqüentemente, a transformação contínua de, até mesmo, processos mentais. Tal fato fez com que Lévy utilizasse o termo nomadismo para evidenciar que essas transformações constantes e nossa tentativa de acompanhá-las gerassem novas modificações, resultando em uma realidade transitória. Portanto, quando o autor menciona que voltamos a ser nômades, não se refere ao espaço geográfico, mas sim ao âmbito do saber que se reinventa, modificando os indivíduos e a forma como convivemos e nos relacionamos.

Nesse contexto, o princípio da ação e reação se encaixa perfeitamente, pois os novos saberes contribuem para o avanço tecnológico, o qual também contribui para a ampliação do saber. Dinâmica essa que possibilitou hoje a presença das mídias nos vários âmbitos de nossas atividades diárias. No entanto, ao que se refere realmente o

termo mídia? Utilizado nos estudos sobre comunicação, nas ciências políticas e nas pesquisas sobre economia, o termo mídia no presente trabalho faz a simples referência a todo suporte de difusão de informações – como exemplo a televisão, o rádio, os jornais que já foram citados, mas também as revistas, cinema e a internet.

No trabalho de Theresa Christina Barbosa de Medeiros (2011), intitulado “O Futuro do Presente: A mídia audiovisual e a sociedade contemporânea na ficção científica do cinema de animação”, podemos observar a ideia de que:

Ao transmitir mensagens e conferir sentido aos acontecimentos, as mídias cercam o cotidiano, assim como o cotidiano as alimenta. Dessa forma, abordar a mídia em suas dimensões social e cultural, assim como política e econômica auxilia na compreensão do mundo moderno e das relações entre sociedade e mídia (p.80).

Essa relação em que a realidade serve como “alimento” para as mídias, mencionada pela autora, pode ser percebida nos programas veiculados na televisão, por exemplo, os quais nos apresentam conteúdos simbólicos e experiências cotidianas da sociedade. Os jornais informam sobre os acontecimentos ocorridos no dia, as novelas abordam problemas reais como preconceito, *bullyng* ou momentos históricos ocorridos no país e no mundo. Enquanto isso, no cinema, podemos assistir a possibilidades de como será a sociedade no futuro e, na internet, é cada vez mais comum a utilização de ambientes virtuais que simulam alguns aspectos da vida real, como exemplo, podemos citar o Second Life. Assim, percebemos as mídias para além de influenciar os diversos espaços humanos: criando outras formas de sociabilidade, novas necessidades e valores, elas também se apropriam desses mesmos aspectos para transmitir informação, para o entretenimento, etc.

Encontramos ideia similar no trabalho de Evelyne Bévort e Maria Luiza Beloni – “Mídias-Educação: Conceitos, História e Perspectiva” – estas mencionam que as mídias atuam nas mais variadas esferas da vida social e sua apropriação gera novas formas de aprender, de produzir, de difundir conhecimentos e de perceber a realidade (2009, p.03). Devido a esses efeitos explicitados é que as autoras fazem a inferência sobre a importância de haver a integração das mídias-educação nas escolas, possibilitando o aprendizado sobre as mesmas enquanto ferramenta pedagógica e objeto de estudo. Sabemos, então, que a tecnologia e seu desenvolvimento conferiram suportes para a presença das mídias em nosso cotidiano. No entanto, que efeitos específicos elas exercem sobre a educação, mais precisamente sobre o ensino de história? Como elas podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem nesta disciplina? São algumas questões que procuramos responder a seguir.



As Mídias no Ensino de História

Discussões acerca das atribuições do professor de História se fazem constantes entre os agentes integrantes dessa área do saber. Em trabalhos como de Maria Auxiliadora Schmidt (2010), intitulado “A Formação do Professor de História e o Cotidiano da [Sala de Aula](#)”, podemos verificar a inferência de que a identidade do professor transita entre o indivíduo “difusor” do conhecimento e difusor do mesmo. A autora evidencia que o docente precisa ter amplo conhecimento dos conteúdos históricos, além de competência pedagógica no momento de ensinar, sem deixar de ocupar seu lugar

Trabalho esse que se encontra no interior da obra “O saber Histórico na Sala de Aula”, o qual foi organizado por Circe Bittencourt.

de pesquisador. No entanto, o ato de pesquisar na História não se refere somente aos acontecimentos históricos, como também às linguagens didáticas apropriadas para o ensino dos vários saberes que integram o currículo escolar da disciplina nas várias faixas etárias presentes no ensino fundamental – excluindo os anos iniciais – e médio.

Com efeito, a sala de aula se configura como um espaço em que teoria e prática, ensino e pesquisa devem estar presentes para que a relação estabelecida entre docente e discente possibilite significação dos conteúdos. No entanto, podemos dizer que o ensinar História se apresenta no mínimo como uma tarefa complexa, tendo em vista que “o livro didático é quase que o único material de apoio que o professor encontra à sua disposição e, por isso; apoia nele a parte central de seu trabalho – planeja as aulas seguindo a disposição dos conteúdos, utiliza os textos em sala de aula...” (ABUD, 2007, p.115).

Nesse contexto, a introdução adequada das mídias nas salas de aula pode ser uma alternativa viável para a construção de meios mais eficientes no que se refere à efetivação de um ensino que ofereça aos alunos as ferramentas necessárias, para que os mesmos desenvolvam a capacidade de “levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemas. [...] dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História” (BITTENCOURT, 2010, p.57).

No que tange à introdução das mídias impressas nas aulas de história, um tema de grande importância que poderá ser abordado é a parcialidade desses meios de comunicação. O uso de textos extraídos de jornais ou revistas deve estar embasado no fato de que os mesmos jamais serão neutros, possibilitando, então, que o professor incentive

a crítica, por parte dos alunos, não só do momento histórico que está trabalhando, como também acerca das notícias veiculadas na imprensa atual. Análises como a de Ricardo Constante Martins – “Ditadura Militar e Propaganda Política: A Revista Manchete Durante o Governo Médici” – podem servir como material de apoio no planejamento das aulas, pois demonstra que o periódico serviu como ferramenta ideológica para reforçar o sistema repressivo efetivado naquele período:

Como apontamos anteriormente, uma análise atenta da postura dessa revista com relação aos governos populistas revelou que Manchete, de modo geral, não possuía um perfil ideológico claro e definido; ao contrário, na maior parte das vezes em que se propunha tratar de temas polêmicos optava por um posicionamento neutro ou favorável ao governo. No entanto, a pesquisa sobre o teor dos conteúdos publicados por esse periódico sobre o governo Médici constatou que Manchete incorporou integralmente a ideologia do Estado Militar, constituindo-se seguramente num Aparelho Ideológico de Estado. Neste período, a revista apoiou não só o modelo de desenvolvimento econômico do regime, mas também o modelo político autoritário do Estado (MARTINS, 1999, p.120).

Assim como Martins demonstra no trecho acima que a revista Manchete contribuiu para consolidar de forma positiva a visão de que o regime ditatorial era positivo para seus leitores, os docentes também podem realizar esse tipo de análise em conjunto com seus alunos nos mais variados períodos em que a imprensa esteve presente, havendo a brecha de transpor essas ideias para as propagandas que hoje são veiculadas pelos canais de televisão, por exemplo. A problematização das notícias apresentadas nas emissoras de televisão “populares” a partir dos temas históricos possibilita também a comparação, ao verificar as modificações e permanências entre diferentes momentos – incentivando, então, o aperfeiçoamento do senso crítico dos discentes.

No que se refere à exibição de filmes nas práticas de sala de aula como material histórico, capaz de auxiliar na compreensão das sociedades que os produziram e como possível leitura do passado, se apresenta como um desafio devido ao fato de que até mesmo espaços adequados para sua exposição são ausentes em muitas escolas. No entanto, quando há possibilidade da utilização desse recurso, acreditamos na sua grande contribuição. Tomamos aqui como exemplo, o estudo desenvolvido por Carlos Alberto Vesentini (2009), o qual aborda a utilização de filmes para a compreensão do sistema de fábrica, uma abordagem de ensino, a qual contempla compreensões para além do período da Revolução Industrial. Esse autor considera que a relação entre filme e História exige algumas observações. Sobre essa relação afirma,

Já a vimos como sendo uma relação entre temática do curso e filmes que se associem à mesma. Essa perspectiva é bastante simples, já que se trata de temas e discussões, não específicas do cinema (das fitas) e sequer dele originadas. É nesse espaço de discussão que certos filmes foram debatidos, como parte dela mesma (discussão e temática). [...] a fita não foi vista como pura ilustração nem como obra que já mostra um conteúdo. Ela é parte da temática e merece tanta consideração quanto qualquer texto da época (VESENTINI, 2009, p.165).

A partir da inferência acima, salientamos que o uso dos filmes em aula requer fundamentalmente a problematização dos mesmos não só enquanto fonte de análise, mas também como material didático. Nessa mesma perspectiva, Marcos Napolitano (2009) aponta que o professor, ao optar por trabalhar com as “novas linguagens”, deve ter o cuidado para não apostar toda a mudança desejada no que tange aos problemas didático-pedagógicos de sua disciplina. A incorporação de recursos didáticos como a televisão não deve ser compreendida enquanto panaceia para melhorar o ensino de História, tão pouco como torná-lo

mais “moderno” (NAPOLITANO, 2009, p.149).

Nesse horizonte, o autor discute os procedimentos básicos para o trabalho escolar de História com a linguagem televisiva. Napolitano (2009) destaca também a necessidade do docente em buscar informação teórica básica para que assim possa selecionar o material a ser utilizado em sala, planejar e inserir esse material em um conjunto de atividades didático-pedagógicas em jogo. Esse procedimento exige que o professor possua um bom planejamento para que o mesmo saiba por onde iniciar e aonde pretende chegar. O trabalho desse autor trata das potencialidades a partir da utilização dos recursos televisivos: programas de teledramaturgia (novelas, minisséries e episódios avulsos) e telejornais (de serviços, de informações e documentários). Nesse âmbito, destacamos os telejornais enquanto possibilidades de material didático, haja vista que os mesmos abordam questões do cotidiano e, portanto, aproximam espaços, os quais não estão descolados: sociedade e escola. Consideramos que a História, enquanto componente curricular, deve ultrapassar a abstração de fatos e ações distantes da compreensão dos discentes. Acreditamos que partindo do cotidiano do aluno, é possível auxiliar no entendimento dos conteúdos e (re)significar os processos históricos ao construir e problematizar as questões significativas para os educandos. Para tanto, “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (CERTEAU, 1996). Consideramos que essa busca por uma compreensão impregnada de sentido, surge junto ao desenvolvimento com os elementos presentes na cotidianidade. A respeito disso lemos,

Tratando-se de cotidiano, trata-se portanto de caracterizar a sociedade em que vivemos, que gera cotidianidade (e a modernidade). Trata-se de defini-la, de definir suas transformações e suas perspectivas,

retendo entre os fatos aparentemente insignificantes, alguma coisa de essencial [...] o conceito torna-se o fio condutor para conhecer a sociedade, situando o cotidiano no global (LEFEBVRE, 1991, p.35).

Ao trabalharmos com as mídias nessa perspectiva – com utilização e valorização dos recursos ordinários à vida dos sujeitos –, trabalhamos a História para além do conhecimento acerca dos processos enfatizados nas ementas curriculares. Consideramos que ao se apropriar dos recursos de mídia enquanto materiais didáticos, a figura do professor passa por uma oportunidade de mudança de postura na medida em que, ao pesquisar tais possibilidades e aplicá-las ao seu trabalho na sala de aula, fomenta a curiosidade epistemológica dos alunos. A partir dessa ação, o docente mexe não só com os materiais didáticos, mas, sobretudo, com o currículo de História.

Portanto, o ensino de História deve estar atento às mudanças causadas pela presença das novas mídias em nosso cotidiano. No entanto, como já inferimos, o mero uso desses recursos tecnológicos em sala de aula não garante a transformação da postura docente, o mesmo deve se apropriar das ferramentas tecnológicas e, também, se integrar sobre as discussões acerca da inserção desses recursos no âmbito escolar – estando ciente das metodologias referentes à utilização dos recursos em questão.

Desse modo, apresentações de slides como mera ilustração ou de textos digitais, os quais são abordados de forma linear, se configuram como ações errôneas, visto que não exploram as potencialidades dos suportes tecnológicos e conteúdos. Nesse sentido, seria como inserir o projetor nas aulas para demonstrar uma imagem da tabuada ao mesmo tempo em que sonoramente há sua retomada oral, não se diferenciando, assim, do método que antes era realizado pelo professor. Segundo Maria Helena Silveira Bonilha e Nelson de Luca Pretto (2000)

– no trabalho intitulado “Políticas Brasileiras de Educação e Informática” – em 1981:

[...] após a realização do I Seminário, o MEC divulga o documento ‘Subsídios para implantação de informática na Educação’, gerando instrumentos legais para criação da Comissão Nacional de Informática na Educação, a qual veio ser criada em 1983, sob a denominação de Comissão Especial de Informática na Educação (CE/IE). [...] O Projeto Brasileiro de Informática na Educação –EDUCOM –, recomendado pela comunidade científica é elaborado em 1983, constituindo-se numa proposta de trabalho interdisciplinar voltada para implantação experimental de centros-piloto [...] (p.18).

A partir desse momento, houve gradativamente a introdução de computadores nas escolas brasileiras. Instrumento esse que conectado à rede mundial de computadores pode, por exemplo, proporcionar pesquisas em slides, consulta a arquivos e bancos de dados e visitas a museus. Fato que viabiliza, então, experiências quase ausentes no ensino de História, o qual tem a “oportunidade” de se tornar dinâmico e atrativo com a utilização das tecnologias. O aluno tem a possibilidade de vivenciar o contato com a diversidade, pois a distância entre os sujeitos de diversas partes do país e do mundo se faz ausente – situação que contribui para o desenvolvimento de conceitos como o de coletividade.

Assim, acreditamos que o uso de algumas mídias ainda não se “estabeleceu” com firmeza no cotidiano escolar – como exemplo, podemos citar os espaços virtuais – devido não só a ausência de estrutura física como, também, a falta de formação e habilidade dos professores. No entanto, as mídias quando inseridas na sala de aula, acompanhadas de um planejamento prévio, contribuem para o objetivo maior da escola, que é tornar os alunos “protagonistas” do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: o saber escolar e o saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARRELO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2007.
- ALVES, Marcia Nogueira. Mídias e produção audiovisual: uma introdução. Curitiba: Ibpex, 2008.
- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: Conceitos, História e Perspectivas. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 jun. 2012.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O saber histórico na sala de aula. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- CERTEAU, M. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.
- FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FREITAS, Itamar. Erudição histórica e livro didático de História na Primeira República: as iniciativas de Sílvio Romero e de João Ribeiro (1890/1900). In: IOKOI, Zilda Márcia Gricoli; BITTENCOURT, Circe Maria. Histórias do Ensino de História no Brasil, v.2. Educação na América Latina. São Cristóvão: UFS, 2010. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1996.
- LEFEBVRE H. A vida cotidiana no mundo moderno. São Paulo: Áti-

ca,1991.

LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MARTINS, Ricardo Constante. Ditadura Militar e Propaganda Política: A Revista Manchete Durante o Governo Médici. 1999. Disponível em: <http://www.arqanalagoa.ufscar.br/tesesdisserta/Disserta__o_de_Mestrado___Ricardo_Constante_Martins.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2012.

MEDEIROS, Theresa Cristina Barbosa de. O futuro do presente: a mídia audiovisual e a sociedade contemporânea na ficção científica do cinema de animação. 2011. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/ppgem/wp-content/uploads/2009/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o_TheresaMedeiros_PPgEM1.pdf>. Acesso em: 23 maio 2012.

MELO, José Marques. História social da imprensa: fatores socioculturais que retardam a implantação da imprensa no Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

NAPOLITANO Marcos. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA. Secretaria da Educação. MEC. Brasília. 1998.

SILVA, Andreia Fernandes. Os Meios de Comunicação Social enquanto elementos de regulação cultural – um breve apontamento. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-andreia-regulacao-cultural.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2012.

VESENTINI, Carlos A. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2009.



A Educação a Distância e a Formação Continuada: limites e possibilidades a partir da práxis do Curso de Produção de Material Didático para a Diversidade



Maria de Fátima Santos da Silva

O presente texto é fruto de um conjunto de reflexões oriundas de práxis desenvolvidas no campo da Educação a Distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em linhas gerais, trata-se de uma discussão acerca das particularidades da modalidade educacional em questão e dos principais desafios e possibilidades que ela engendra na atualidade, partindo da experiência concreta do Curso de Produção de Material Didático para a Diversidade. O Curso, com duração de cento e vinte horas, acontece nos domínios da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e tem sua atuação nos Polos de Hulha Negra, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Santo Antônio da Patrulha. Desde a sua primeira experiência no ano de 2012, o Curso em questão tem como objetivo principal atuar na formação de professores de forma continuada, ainda que se estenda a outros profissionais da área da educação, buscando contribuir para a qualificação de suas práticas por meio da avaliação e elaboração de projetos acerca da diversidade em todas as suas manifestações. Destaca-se entre os objetivos a análise crítica dos recursos didáticos

que são utilizados; a identificação das potencialidades pedagógicas dos diferentes recursos que podem ser empregados, buscando tornar mais significativa a abordagem acerca da temática e o domínio de metodologias de coleta, seleção, organização e análise de produções que possam ser utilizadas na produção de materiais didáticos sobre o do tema (MATOS, 2012).

Para além do estudo bibliográfico e de documentos relacionados à Educação a distância, merece destaque no estudo aqui apresentado a articulação com experiências concretas que contribuem muito sobre as especificidades do modo de ensinar e aprender quando atuamos nesse campo, seja na condição de professor pesquisador, professor tutor ou estudante. Sem dúvida, as reflexões ainda são incipientes, como é o Sistema Universidade Aberta do Brasil, o qual vem ganhando cada vez mais espaço, financiamento e lugar em nossas Instituições de Ensino Superior.



O Sistema Universidade Aberta do Brasil: história e imbricações com/para a formação continuada de professores

A grande extensão territorial do Brasil faz com que tenhamos uma vasta diversidade cultural, econômica, política e ambiental, o que é prenhe de riqueza, mas apresenta uma série de desafios no que concerne às políticas públicas de educação que são efetivadas. Isso explica, em grande medida, as dificuldades de acesso ao Ensino Superior que, durante muitos anos, protagonizaram o cenário dessa modalidade educacional no país e as inúmeras ações paliativas que foram orquestradas pelo Poder Público ao longo dos anos.

A partir da década de 1990, podemos dizer que houve o iní-

cio de uma série de ações organizadas, as quais buscaram consolidar a Educação a Distância (EaD) no âmbito das universidades federais. Uma destas foi a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), em 1996, a qual passa a integrar o Ministério da Educação (MEC). Articulada a isto está a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, e um conjunto de Decretos que, do ponto de vista legal, estabelecem o funcionamento da EaD em nosso país, no que se refere às instituições públicas de ensino.

A criação da Universidade Aberta do Brasil ocorreu no ano de 2005 e se configura como uma parceria entre o MEC, os estados e os municípios. Essa instituição busca integrar cursos, pesquisas e programas ligados à educação superior a distância e garante condições de acesso para aqueles que não conseguem dar prosseguimento aos seus estudos, seja na graduação ou no que se refere ao processo de formação continuada.

A utilização da Educação a Distância como uma estratégia para a efetivação da formação continuada para professores vem ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro e merece destaque, posto que historicamente tenhamos vivenciado a luta cotidiana dos professores pela garantia do direito de fazer parte desses espaços. Dentre as razões principais que justificam a relevância da consolidação de políticas públicas voltadas para a formação de professores a distância, merece destaque que:

Por um lado, ela visa atenuar as dificuldades que os formandos enfrentam para participar de programas de formação em decorrência da extensão territorial e da densidade populacional do país e, por outro lado, atende o direito de professores e alunos ao acesso e domínio dos recursos tecnológicos que marcam o mundo contemporâneo, oferecendo possibilidades e impondo novas exigências à formação do

cidadão (OLIVEIRA, 2011, p.09).

Vivemos em um mundo marcado por mudanças tecnológicas cada vez mais aceleradas e que não se esgotam em si mesmas. Isso exige um processo de repensar o cotidiano das práticas pedagógicas que são engendradas nas instituições de ensino para que, de fato, elas possam ser significativas em um contexto contemporâneo. Este possui algumas especificidades, tais como: é marcado pela diversidade em todas as suas manifestações, pelo uso cada vez mais intenso das novas tecnologias da informação e comunicação, por mudanças no mundo do trabalho e na estrutura e dinâmica familiar que afetam as leituras e ações que realizamos na atuação no campo da Educação Básica.

A possibilidade de realização de um curso que traz como discussão central a questão da diversidade é emblemática nesse sentido. Afinal, enquanto instituição de ensino, a escola não pode se enclausurar frente às transformações hodiernas, bem como os professores precisam ter clareza da necessidade de atualização constante, o que implica a formação continuada e o domínio das novas formas de comunicação que temos acesso.

É evidente a necessidade de uma mudança paradigmática na forma como ensinamos e aprendemos. A Educação a Distância, enquanto ferramenta pedagógica, nos interpela e provoca para tal, ao demonstrar que

O fato de integrar imagens, textos, sons, animação e mesmo a interligação em sequências não lineares, como as atualmente usadas na multimídia e hipermídia, não nos dá a garantia de qualidade pedagógica e de uma nova abordagem educacional. Programas visualmente agradáveis, bonitos e até criativos podem continuar representando o paradigma instrucionista, ao colocar no recurso tecnológico uma série de informações a ser repassada para o aluno (...) expandindo e preservando a velha forma (...), sem refletir sobre o significado de

uma nova prática pedagógica utilizando esses novos instrumentos (MORAES, 1996, p.58).

A produção de material didático, em qualquer área do conhecimento, tem importância central para a efetivação da proposta pedagógica que desenvolvemos. Muitas vezes, essa produção é um tema pouco abordado nos processos de formação continuada, nestes há uma predominância de discussões no campo das ideias e dos modelos educacionais, sem que as práticas efetivamente sejam problematizadas, avaliadas e reformuladas.

Enquanto ação de formação continuada, voltada para os professores e trabalhadores ligados à educação, o Curso de Produção de Material Didático para a Diversidade (PMDD) visa contribuir para a superação das lacunas acima apontadas ao produzir um debate que questiona a história, as práticas e os discursos acerca da diversidade, que é um tema constante nas salas de aulas em todos os níveis, ainda que, muitas vezes, relegado a um segundo plano.

Além desse impasse, que será melhor abordado em outros trabalhos ao longo do Curso, merece destaque os desafios oriundos do uso das ferramentas da Educação a Distância e o contato com o Ambiente Virtual de Aprendizagem que, em nosso caso, é o Moodle. É sobre isso que vamos debater de forma mais abrangente, propondo um diálogo acerca de suas particularidades, dos limites e das possibilidades que estão sendo encontrados ao longo de nossas ações no Curso em questão.



A formação de professores e a Educação a Distância: desafios e possibilidades

É importante destacar que no Sistema Universidade Aberta do Brasil, além dos encontros presenciais que em nosso Curso acontecem no início e no encerramento das disciplinas, a interação se dá por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e pela exploração de todos aqueles recursos que possibilitem o desenvolvimento da proposta pedagógica abordada. Como construção interativa e dinâmica, um ambiente de aprendizagem on-line pode ser entendido como “um sistema que fornece suporte a qualquer tipo de atividade realizada pelo aluno, isto é, um conjunto de ferramentas que são usadas em diferentes situações do processo de aprendizagem” (MARTINS; CAMPESTRINI, 2004, p. 3). O sucesso da proposta desenvolvida depende em grande medida da forma como usamos os recursos, da qualificação e da avaliação constante, utilizadas para que o processo de ensino/aprendizagem se concretize e obtenha resultados positivos e que dialoguem com a proposta do Curso.



Desafios para o sucesso de ações de Educação a Distância no campo da formação continuada

Muitos são os fatores que contribuem para que tenhamos ou não sucesso no desenvolvimento da modalidade a distância. Não temos aqui a pretensão de esgotar todos os referidos, mas de pontuar aqueles que são mais evidentes em nosso trabalho na disciplina Introdução à Educação a Distância, que está presente no primeiro módulo do Curso. Para que possamos fazer uma leitura o mais próxima possível dos desafios e das particularidades que se colocam quando problematizamos essa questão, cabe destacar as palavras de Moran (2009), quando afirma que:

A educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (p.17).

Somos oriundos de uma tradição escolar marcada pela oralidade e pelo contato físico e visual constante, o que não é possível na Educação a Distância, quando a mediação é realizada por meio das ferramentas pedagógicas e de recursos didáticos supracitados. Isso coloca a necessidade permanente de atualização dos professores, pois a velocidade das mudanças e desenvolvimentos tecnológicos é intensa e há uma tendência a se tornarem obsoletas as ferramentas que fazemos uso, bem como as propostas e discussões que elencamos.

Tais processos são desafios centrais quando pensamos o papel da Educação a Distância na formação de professores, afinal, não temos uma clareza por parte de todos os estudantes de como funciona o AVA, nem tampouco, um costume de acesso cotidiano à internet por parte de muitos que fazem parte do Curso, às vezes, ultrapassando a marca de uma semana. Tal fato gera sérias limitações à qualidade da formação do profissional em questão.

Tal qual a tantos outros hábitos cotidianos que desenvolvemos, frequentar o AVA deve ser uma tarefa diária, um costume comum que os estudantes – seja na formação inicial ou continuada – precisam ter, sob pena de não conseguirem dar conta de todas as atividades solicitadas e não terem sucesso no desenvolvimento do curso.

A falta de acesso ao ambiente virtual, percebida como um entrave, pode ser explicada pela ausência de uma rotina para tal. Contudo, merece destaque no Curso de Produção de Material Didático para

a Diversidade, a longa jornada de trabalho dos estudantes que, em sua grande maioria, são professores na rede pública municipal e estadual e têm uma jornada de trabalho extensa que os afasta dos processos de formação continuada.

Na disciplina Introdução à EaD foram pensadas algumas estratégias para superar essas dificuldades e buscar construir uma rotina de estudo e trabalho que possa colaborar para o futuro e a permanência de todos no Curso. Uma das primeiras atividades solicitava a escrita de um Memorial. Isso foi muito significativo, afinal, possibilitou que pudéssemos conhecer melhor não apenas a história de vida dos estudantes do Curso, mas suas demandas atuais de trabalho e as dificuldades que enfrentam e que podem levar ao afastamento das atividades de estudo.

Com vistas a criar condições para uma maior organização da rotina de trabalho e estudo foi solicitado aos estudantes que organizassem seus horários e que isso fosse apresentado em forma de tarefa. Essa atividade simples, quando feita com seriedade e propósito claro, pode contribuir significativamente para que tenhamos uso mais apropriado dos momentos de estudo e trabalho, o que é fundamental em um mundo cada vez mais dinâmico e marcado pela efemeridade do tempo, como é o nosso.

Se, na sala de aula – dentro dos moldes presenciais de educação – estávamos todos juntos, na Educação a Distância, podemos estar sozinhos frente à tela do computador, dialogando com colegas que estão longe e cuja materialidade não conhecemos. Isso é outro fator que pode levar ao desinteresse e desestímulo para continuar estudando. Para Pedreira e Moreira (2009), esse é o principal desafio. Afirmam elas:

Na verdade, o grande desafio, que pode comprometer a continuidade do processo, é a sensação de estarmos sozinhos. É muito natural que ao iniciar um estudo em uma nova modalidade de ensino, nos sintamos inseguros, principalmente quando não vemos “ao vivo e em cores” a pessoa com quem estamos estudando (p.23).

Isso faz com que os tutores, sejam presenciais ou a distância, adquiram centralidade no processo, afinal, precisam estar em constante diálogo com todos os estudantes, buscando mais do que sanar dúvidas, abrir espaço para que se sintam pertencentes ao Curso e percebam a importância do mesmo em seu processo de formação continuada.

A Educação a Distância não pode ser uma educação perpassada por um afastamento entre os sujeitos que dela fazem parte. Isso vai de encontro àquilo que se espera e às ações que são desenvolvidas para o êxito dos cursos. Há toda uma rede, muitas vezes invisível de apoio, em que o contato mais direto acontece com os tutores, mas que está apta a atuar sempre que necessário e que constantemente avalia e planeja as ações que serão realizadas. A interação precisa ser o mais eficiente possível para que gere vínculos e garanta segurança ao estudante em seu início no Curso.

Na maioria das plataformas utilizadas em cursos a distância, existem ferramentas de interação cujo propósito é facilitar o acesso de cursistas a tutor e de cursistas a cursistas. Dentre as ferramentas disponíveis, estão: chats, fóruns, trocas de mensagens individuais e envio de mensagens instantâneas. Os vínculos criados entre curso e alunos e entre os diversos participantes, por meio dos canais de comunicação disponibilizados, são fundamentais para que o sucesso na aprendizagem seja alcançado e devem ser incentivados pelos tutores. É através deles que dúvidas são sanadas, os vínculos são construí-

dos e relacionamentos são solidificados (PEDREIRA; MOREIRA, 2009, p.24).

A quantidade e a qualidade das interações desenvolvidas são fundamentais para o sucesso dos estudantes do Curso. O fato de não termos um canal aberto de comunicação – o qual é possibilitado pelo conjunto de ferramentas disponíveis no AVA – é um dos sérios limites que podem comprometer o trabalho desenvolvido, por mais que os recursos sejam eficientes e condizentes com a proposta desenvolvida.

Como podemos ver, há uma série de fatores – de ordem individual e coletiva – que podem atuar como limitantes ao desenvolvimento das atividades no campo da Educação a Distância. Eles engendram desafios que para serem superados envolvem a criação de uma extensa rede de apoio, a qual passa pela qualificação dos professores que atuam nessa modalidade educacional, a organização do tempo, a criação do sentimento de pertencimento ao grupo, o olhar atento para os estudantes de forma individual e coletiva e o envolvimento de todos com a seriedade necessária a qualquer processo de ensino/aprendizagem.



Possibilidades com/na utilização da Educação a Distância para a formação continuada

Se muitos são os desafios, também são muitas as possibilidades quando pensamos a Educação a Distância e o seu papel para o processo de formação continuada. A riqueza de recursos, oportunizada com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, é um dos aspectos mais relevantes quando abordamos essa questão. A comunicação pode adquirir várias configurações e contribuir para a qualidade do

trabalho desenvolvido, mas esse é um debate que não pode ser feito apartado do contexto mais amplo das transformações, que são engendradas pelo uso das novas tecnologias. A Educação a Distância é um fenômeno que não pode ser pensado de forma isolada, afinal faz parte de um conjunto maior de inovações da conjuntura educacional, o qual dialoga com as transformações do mundo do trabalho e as novas habilidades que são exigidas de todos os profissionais.

A conectividade, a interatividade e o uso dos recursos tecnológicos são possibilidades, não podem ser entendidos como fins, posto que sejam meios para as finalidades educacionais que precisam ir além. No caso do Curso de Produção de Material Didático para a Diversidade, tais recursos didáticos passam por criar condições para que se fortaleça, no contexto educacional, a discussão sobre a diversidade, por exemplo.

A grande capilaridade da Educação a Distância é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes quando pensamos em seu potencial. Com sua criação, enquanto uma prática no âmbito das Instituições Públicas de Ensino, temos um alargamento considerável do número de pessoas que conseguem voltar a estudar, seja para realizar sua primeira graduação ou realizar cursos de formação continuada. Dada a extensão territorial do Brasil, a Educação a Distância se caracteriza como uma modalidade extremamente favorável para a garantia de acesso ao ensino formal para aqueles que ela estavam apartados.

Se um dos fatores que levava ao afastamento de muitos professores do processo de formação continuada era a falta de tempo, a Educação a Distância pode ser um caminho muito eficiente para seu retorno, tendo em vista que com sua instituição é possível o estudante organizar seu tempo e sua atividade de modo que possa realizar as

tarefas e participar dos momentos do Curso de forma assíncrona, sempre que houver condições para tal.

A possibilidade de estabelecimento de comunicação de forma síncrona – que é aquela que acontece instantaneamente – e assíncrona – que se configura como aquela em que o estudante estabelece comunicação, mesmo que seu interlocutor não esteja on-line no momento – é uma das ricas possibilidades que a Educação a Distância oferece no que se refere ao desenvolvimento de práticas interativas. Estas podem contribuir para sanar aquilo que já apontamos nos desafios, a questão de se abrir espaço para que o estudante se sinta sozinho ou não pertencente ao curso que faz parte.

A valorização da trajetória de todos os sujeitos que fazem parte da Educação a Distância também é um fator importante para que tenhamos sucesso no desenvolvimento de ações nesse campo, nomeadamente no que concerne a formação continuada. Ao abordar essa questão, no âmbito da escola, Nóvoa (1995) diz que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p.25).

Criar espaços, como os fóruns, com intuito de que os estudantes possam dialogar, aprender coletivamente e aquilatar são passos fundamentais, para que todos possam ver sentido naquilo que estão realizando, além de procurar qualificar, cada vez mais, suas falas e experiências com os colegas.

Ao mencionar as possibilidades engendradas pela Educação a Distância no campo da formação continuada, não é possível não tecer assertivas acerca do perfil do estudante, das responsabilidades que

este precisa assumir e das interlocuções que estabelece com os mediadores em seu processo de conhecimento. Não há dúvidas de que a forma de organização dos cursos dentro do Sistema UAB exige que o estudante tenha uma sistemática no que se refere ao aprender e estudar.

Nesse sentido, é certo que ele tem, também, autonomia para escolher os horários em que irá estudar – o que já pontuamos aqui – e, além disso, os caminhos que irá trilhar para tal atividade, o que não acontece em uma aula presencial, na qual o professor atua como um guia e organiza o processo de ensino/aprendizagem de uma forma mais direta. Contudo, sua trajetória não é livre de interferências ou autodirigida, pois há os professores que continuam tendo um papel central, seja na condição de elaboradores das aulas ou tutores, e que tem uma ação central a de reconhecer o percurso de cada aluno, seja identificando como ele estuda, se ele dá conta da realização de todas as atividades propostas e se está conseguindo desenvolver conexões entre a teoria e prática (NEIDER, 2000).

Sem a pretensão de esgotar a discussão acerca das possibilidades que a Educação a Distância apresenta, não podemos deixar de lado o fato de que esta amplia as trocas e construções significativas de conhecimento entre sujeitos de realidades culturais diferentes, o que enriquece sobremaneira os espaços de aprendizagem. Tal fato ocorre no Curso de Produção de Material Didático para a Diversidade, principalmente, nos fóruns quando os estudantes podem dialogar mais abertamente e trazer suas experiências profissionais e pessoais para o centro do debate. Muitos estudantes manifestam suas angústias, dificuldades no acesso ao Moodle e inquietações em um movimento que é possibilitado pelo uso das ferramentas digitais, o que, talvez, não

acontecesse se estivéssemos em uma roda de conversas presencial.

O olhar atento sobre a trajetória individual, nesse sentido, é uma das grandes riquezas que o uso de um AVA, como o Moodle, traz para a formação continuada dos professores, afinal, além de permitir que o tutor possa acompanhar de uma forma organizada e clara seu percurso, permite que o estudante também possa fazer isso, pois todas suas ações ficam registradas e podem ser resgatadas a qualquer momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que tem ganhado cada vez mais espaço no contexto educacional o uso das chamadas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Isso tem exigido uma nova configuração de nosso Sistema Educacional e interpelado o poder público para que amplie o acesso aos processos de escolarização formal. A criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é uma das formas encontradas para dar conta dos desafios hodiernos e desencadear um processo de formação continuada para os professores e trabalhadores do campo da educação.

Como qualquer processo histórico, ainda há muito para ser problematizado e deslindado acerca das escolhas e trajetórias que estão sendo construídas, no que se refere à Educação a Distância (EaD) pública. Contudo, a partir de nossa atuação nesse espaço/tempo, de forma mais específica aqui no Curso de Produção de Material Didático para a Diversidade, foi possível abordar algumas questões que são centrais, a fim de que possamos avançar na qualificação dos processos

de ensinar e aprender desenvolvidos nesses meandros.

Os desafios estão intimamente ligados com a necessidade de uma maior familiaridade com os recursos e as ferramentas tecnológicas, o que deve ser uma constante, tendo em vista que eles mudam e se tornam obsoletos com uma rapidez cada vez maior, mas vão além disso, posto que sejamos oriundos de um modo de Educação Presencial que privilegiava processos e formas de aprender diferentes dos orquestrados pela EaD.

Os estudantes que se embrenham pelos caminhos da Educação a Distância não podem se sentir sozinhos e precisam reconhecer que há toda uma complexa rede de apoio que, constantemente, avalia e planeja ações que possam gerar aprendizagens significativas e contribuir para que os objetivos do Curso sejam alcançados.

A ampliação do número de estudantes que frequentam os Cursos nesta modalidade educacional é um fator muito importante quando pensamos as possibilidades engendradas pela Educação a Distância. No entanto, não podemos fazer uma avaliação apenas quantitativa para aferir o sucesso, ou não, dessas práticas.

Os estudantes que fazem parte do ensino a distância têm muito a ensinar e é fundamental que possamos criar espaços para oportunizar aprendizagens colaborativas. Isso pode ser feito principalmente nos fóruns, os quais são um dos recursos mais ricos do AVA. No Curso de Produção de Material Didático para a Diversidade, temos apostado nesse expediente, seja para socializar dúvidas ou problematizar questões atinentes à temática.

Há muito o que se construir e qualificar nos campos da Educação a Distância. Contudo, temos avançado muito nos últimos tempos com a instituição de políticas de financiamento e articulações entre

o Governo Federal, municípios e estados, o que contribui para que a educação brasileira suba outro patamar, desde que tenhamos um contínuo processo de melhoria da mesma como um todo. Tal demanda envolve a valorização dos profissionais, o investimento na formação continuada e no desenvolvimento das novas tecnologias de forma constante, entendidas como meios e não como fins dos processo pedagógicos engendrados.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. A sociedade em rede. A era da informação, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e na prática pedagógica. Em Aberto. Brasília, ano 16, n.70, p.57-69, abr./jun. 1996.

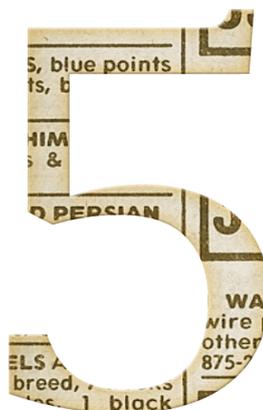
NEDER, M. L. C. A orientação acadêmica na educação a distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, O. Educação a Distância: construindo significados. Brasília: Plano, 2000.

NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PEDREIRA, A. J.; MOREIRA, T. Educação a Distância. In: Processo Formador em educação ambiental a distância: módulo 1 e 2: educação e cidadania, educação ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

PERRENOUD, Philippe. Saber refletir sobre a própria prática, objetivo central da formação de professores? Genebra: Universidade de Genebra, 1999. Apostila.

A comunicação como constituição do sujeito na EaD



Nelson Pereira Theodosio

Este artigo tem como objetivo promover uma discussão conceitual sobre o papel da comunicação nas práticas dos atores sociais: docentes, discentes e tutores que participam da Educação a Distância (EaD). Não se trata de uma discussão sobre conteúdos e métodos utilizados especificamente nas disciplinas oferecidas no curso de Produção de Material Didático para a Diversidade (PMDD) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, mas, sim, de uma modesta pesquisa sobre a importância da comunicação on-line ou presencial como suporte para a compreensão do poder transformador das palavras e seus significados para a formação de cidadãos pró-ativos. Para tanto, utilizamo-nos de alguns conceitos sobre comunicação – em especial, sobre a comunicação de massa –, sua evolução histórica e sua ligação com a cultura, sendo este último baseado em um capítulo da Dissertação que apresentamos no Mestrado em Educação Ambiental da FURG.

Quando a criação e a expansão dos cursos de Educação a Distância se tornou uma realidade no Brasil, achamos oportuno nos debruçarmos na questão da comunicação dos professores, tutores e aca-

dêmicos dos cursos oferecidos pela FURG, localizada em Rio Grande/RS. No entanto, não tivemos como objetivo analisar os conteúdos e os diálogos que se concretizaram nas práticas advindas do curso de Produção de Material Didático para a Diversidade. Este artigo é uma modesta discussão conceitual sobre o papel da comunicação, objetivando possibilitar aos interessados o que é e o quanto a comunicação nos cursos a distância influenciam sobremaneira o entendimento dos atores envolvidos no ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na sua formação como cidadãos.

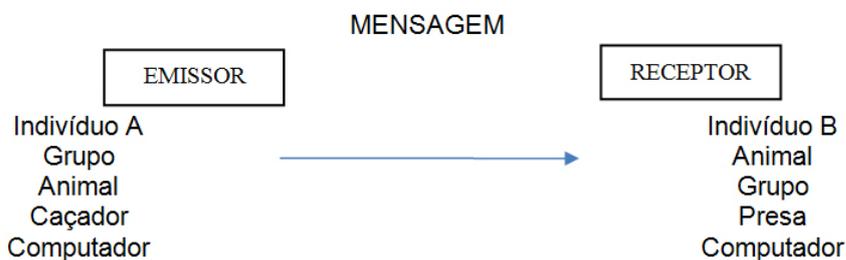
Dessa forma, quando nos perguntam: o que é comunicação?, a resposta que nos vêm de forma espontânea à mente é aquela trazida por nossa experiência ou senso comum: a situação de diálogo, ou seja, a situação onde dois indivíduos trocam mensagens (dados, informações ou conhecimentos) entre si. Entretanto, logo estamos prontos para admitir que o fenômeno comunicacional não se restringe ao processo em que é necessária a presença de dois indivíduos. Sem muitos problemas, aceitamos a ideia de que os animais também se comunicam: seja numa situação onde internamente os membros de um grupo comunicam a presença de um inimigo, alimento, água, abrigo etc.; seja numa situação externa, em que ocorrem trocas de intenções entre um caçador e sua presa.

Nesse sentido, admite-se, também, ocorrer comunicação entre dois ou mais aparelhos tecnológicos, em uma situação comum hoje em dia, onde dois ou mais computadores ligados em rede trocam dados e informações entre si, situação que pode ser exemplificada no uso inicial, no campo militar da Internet e, atualmente, nos sítios de relacionamentos e nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Igualmente, reconhecemos outros tipos de comunicação onde a pa-

lavra escrita é suprimida, tais como a comunicação visual e gestual. Por último, admitimos a situação em que a comunicação extrapola a situação de bipolaridade direta e imediata que caracteriza o tipo “diálogo”, como aquela realizada pela comunicação de massa.

Temos assim que a diversidade dos tipos de comunicação nos leva a conclusão do amplo espectro envolvido na pergunta inicial: o que é comunicação? Tal fato não é de causar estranheza se entendermos a comunicação básica da vida e que com ela se confunde (GAIA, 2011, p.15) (BORDENAVE, 1998, p.19). Da mesma forma, observamos que alguns elementos estão presentes neste primeiro momento na relação comunicativa, representados graficamente e de modo simplificado da seguinte forma:

Fig. 1. O processo comunicativo



Segundo Martino (2008), no sentido etimológico, comunicação vem:

[...] do latim *communicatio*, do qual distinguimos três elementos: uma raiz *munis*, que significa ‘estar encarregado de’, que, acrescido do prefixo *co*, o qual expressa simultaneidade, reunião, temos a ideia de uma atividade realizada conjuntamente’, completada pela terminação *tio*, que por sua vez reforça a ideia de atividade (p. 12, grifo nosso).

Ainda que, conforme o autor citado, os dicionários apresentem dispersão no conceito de comunicação, podemos inferir que a comunicação é uma atividade realizada coletivamente por participantes de

uma comunidade. No entanto, assim colocada, a definição não nos leva muito além de tudo o que foi até aqui descrito, afinal, a comunicação entre os animais e a comunicação tecnológica se enquadram na definição etimológica da palavra, permitindo assim que seu campo de estudo possua a abrangência do próprio universo conhecido.

Aprofundando um pouco mais, podemos nos referir, de forma rudimentar, a três subcampos, os quais se apresentam a nós como integrantes desse campo maior: os seres inorgânicos, os seres orgânicos e os seres humanos. A comunicação ocorre em cada um dos três subcampos e podemos apontar como isso acontece, bem como os diferentes sentidos que a comunicação assume para cada um deles. No subcampo dos seres inorgânicos a comunicação assume sua acepção mais geral: comunicação é relação. Esta relação está intimamente ligada à ideia de transmissão direta de dados. Por exemplo, a troca de calor entre dois elementos físicos pode ser utilizada como ocorrência do processo comunicativo, ou seja, o fogo comunica sua propriedade de calor a uma barra de ferro que reage a ele, dilatando-se conforme a instrução recebida, trata-se de relação caracterizada como ação-reação.

Os seres orgânicos, inclusivos no segundo subcampo, são capazes de alterar a dinâmica da comunicação, visto que as reações não podem mais ser descritas como processos mecânicos pela ocorrência de uma seleção, mesmo que primária, instintiva, na realização da resposta. O organismo retarda, adia, suprime e, desta forma, diversifica as reações frente a uma informação. No entanto, os seres orgânicos não reagem a qualquer estímulo, mas somente àqueles que identificam como tal. Por exemplo, um macho de uma espécie reage à informação do estímulo sexual enviado pela fêmea de sua espécie.

No que concerne ao último subcampo em que dividimos a comunicação, temos os seres humanos. Neste, há um diferencial importante. Muito embora ocorra uma resposta frente a um dado, de que aconteça a interposição de um organismo frente a uma informação, nos seres humanos, a comunicação se reveste de singular característica por sua capacidade de apreender o mundo, transformando o processo comunicativo em um processo de produção de conhecimento. Podemos resumir que muito da capacidade do ser humano em conhecer o mundo, no qual está inserido, deve-se a evolução de que ao longo do tempo dotou a mente humana do poder de abstração.



Comunicação: fenômeno histórico

A Comunicação se trata mesmo de um fenômeno histórico, ou seja:

[...] do latim *communicatio*, do qual distinguimos três elementos: uma raiz *munis*, que significa ‘estar encarregado de’, que, acrescido do prefixo *co*, o qual expressa simultaneidade, reunião, temos a ideia de uma atividade realizada conjuntamente’, completada pela terminação *tio*, que por sua vez reforça a ideia de atividade (p. 12, grifo nosso).

Este processo histórico de produção de conhecimento ou de comunicação já ocupava os antigos gregos. Já naquela época, os filósofos estudavam os princípios fundamentais da natureza do “ser”, isto é, da realidade, e do conhecimento, a contraparte subjetiva dessa realidade. O estudo do ser proporcionou aos primitivos alicerces das ciências físicas por se dirigir à própria natureza da realidade: substância e funcionamento das coisas.

O problema do saber originou as ciências sociais contemporâneas porque havia a preocupação com a relação entre representações interiores e subjetivas da realidade, os significados e as influências que o saber tinha na conduta humana. Assim, o relacionamento entre saber e fazer é problema crítico para os pensadores, por ser a pedra fundamental sobre o qual poderiam se desenvolver os conceitos de virtude e justiça. Afinal, Pierre Lévy, citado por Santos, faz a seguinte afirmação sobre o tema:

Comunicar não é de modo algum transmitir uma mensagem ou receber uma mensagem. Isso é condição física da comunicação. É certo que, para comunicar, é preciso enviar mensagens, mas enviar mensagem não é comunicar. Comunicar é partilhar sentido (LÉVY apud SANTOS, 2010, p. 29).

Desta forma, a filosofia sistemática começa com Platão, com seu livro “República”. Platão foi aluno de Sócrates, de quem herdou o método de chegar às respostas através de discussão em grupo com seus discípulos: o famoso método socrático. Sócrates convenceu Platão que certos princípios tinham de ser empregados para desenvolver o saber. Por exemplo, salientou a importância das definições ou, em outras palavras, não bastava nomear um objeto para saber, era necessário defini-lo em termos exatos e utilizar esse significado coerentemente nos debates. Nesse sentido, se chegaria à verdade principiando com definições claras e concisas e depois obedecendo às regras que especificassem seu significado de modo padronizado.

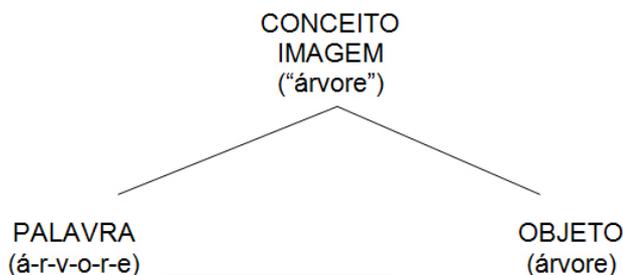
A utilização de significados, com os quais os indivíduos possam concordar, foi e ainda é uma das questões mais importantes e centrais da filosofia ao longo dos anos e assim permanece até os dias de hoje, por se tratar do mais fundamental questionamento da comunicação humana. Afinal, se não pudéssemos criar, rotular e concordar

acerca de significados subjetivos para aspectos da realidade objetiva, não poderíamos nos comunicar como o fazemos hoje e não poderíamos funcionar num plano humano. A questão “mente *versus* realidade”, e como uma conhece a outra se encontra no centro da existência humana.

Platão expôs uma análise rebuscada do “significado” em sua Teoria das Formas, referindo-se ao mais fundamental problema do saber: como definimos e entendemos as coisas que existem fora de nossa experiência subjetiva. Para tanto, sustentou que o conhecimento humano se desenvolve baseado em universais, ou seja, ideias gerais acerca das principais características de cada categoria de coisas sobre os quais os seres humanos pensam, formando uma compreensão dos atributos essenciais de uma classe de objetos, possibilitando, assim, facilmente identificar, entender e debater qualquer exemplo particular.

A origem desse processo se perde nas brumas do tempo. É possível que os primeiros signos criados estivessem cada um associado a um determinado objetivo. Por exemplo, é provável que o som “árvore” indicasse “esta árvore” e não todas as árvores em geral. Porém, observando as semelhanças entre as árvores foi possível identificar o que há de comum entre várias delas. Provavelmente, os indivíduos

Fig. 2. A origem do conceito



primitivos passaram a chamar de árvore todos os objetos que tivessem tais e tais características de árvores. Daí em diante, os indivíduos não precisavam lembrar mil palavras para mil árvores. Podemos representar essa questão com o seguinte esquema:

Estes são precisamente os elementos do signo, aqueles sobre os quais se permitem significar, isto é, representar ideias. Primeiramente, temos o objeto representado, chamado objeto referente ou simplesmente o referente, visto que o signo faz referência a ele. Em segundo lugar, temos o significado do signo, que viria a ser o conceito ou a imagem mental acerca do referente. Em terceiro lugar, temos o significante, que viria a ser a apresentação física do signo: os sons, a palavra escrita, o desenho, fotografia etc.

É interessante perceber que em 400 a.C. já se achavam assentados os alicerces de uma teoria do conhecimento humano. Esses alicerces, baseavam-se na ideia de conceitos como conjunto de atributos relevantes de algum objeto, identificado por um nome ou ideia que fazia parte da linguagem. Conceitos, portanto, são precisamente a base da comunicação em geral e da linguagem em particular (BORDENAVE, 1988, p.24).

Seja qual for o sistema usado para se chegar a uma definição de um objeto, permanece o problema de empregar esse significado coerentemente. Isto é uma questão antes social do que psicológica, é um assunto de concordância coletiva acerca das regras que vinculam conceitos e seus significados (DEFLEUR, 1993, p.256). Isso foi tema de importância crítica para Platão. Ele utilizou o método socrático para chegar a uma definição de conceitos. Segundo ele, após examinar todos os aspectos e atributos de um objeto, chegar-se-ia a um acordo acerca dos seus significados.

Assim, no desenvolvimento de conceitos, a concordância dos indivíduos na associação imagem-objeto – significação –, é tão social quanto igualmente uma questão individual. Modernamente, refere-se a esta ideia como a “construção social da realidade”, cujos discernimentos de Platão são revelados em sua tão conhecida “alegoria da caverna”.

Discussões modernas acerca de natureza da comunicação continuam a salientar a importância de vincular imagem-objeto mediante acordos sociais para a comunicação ser possível. Esses significados devem ser os mesmos ou, no mínimo, bastante semelhantes, de uma pessoa para a seguinte. Embora devamos muito a Platão, descobrimos princípios do conhecimento recentemente que teriam perturbado os filósofos gregos. Isto é, conceitos e acordos sociais pouco tem a ver com a verdade.

O fato de termos um acordo que ligue uma determinada “palavra” a algum significado previamente combinado nada diz se o significado é certo ou exato. As pessoas são capazes de associar praticamente qualquer palavra e qualquer significado para desenvolver um conceito, quer se trate, ou não, de uma representação do mundo real. Afinal, não é somente para coisas concretas, físicas que ocorrem significações. Caso contrário, não teríamos significado para coisas que nunca existiram, senão em nossas mentes, como “sereias”, “unicórnios”, “discos voares” e os “deuses” do Olimpo.

Foi dito anteriormente que os acordos sociais, envolvendo a linguagem na associação objetivo-significado, contribuem para a fundação da comunicação humana, pois aos conversarmos, lermos um jornal, escutarmos o rádio, navegarmos na Internet etc. sabemos das regras e símbolos para interpretação que despertem significados sub-

jetivos interiores aos receptores das mensagens. Essa, de fato, é uma definição de comunicação humana: relação de significados provocados em outros. Dois princípios deste processo foram compreendidos faz muito tempo: conceitos são a base de nosso conhecimento pessoal da realidade, podemos comunicar porque criamos regras sociais, isto é, convenções de linguagem que exigem elos coerentes entre objetivos e seus significados.



Comunicação, Sentido e Educação

Por fim, é necessário dar uma explicação para a distinção entre dados, informação e conhecimento. Para tanto, utilizamo-nos de Davenport (1998, p.18), referenciando seu raciocínio na questão cibernética para a questão da comunicação humana. Apesar da dificuldade de distingui-la na prática, partilhamos do conceito de tal autor, no qual se pode elaborar um processo que inclua as três unidades informacionais como participantes da comunicação humana.

Assim sendo, definimos dados como “observações” sobre o estado físico do mundo e, por isso, são perfeitamente quantificáveis, de fácil captura, comunicação e armazenamento. Já a informação é definida como dados dotados de relevância e propósito pela mediação e análise dos seres humanos, porém, estes se apresentam com caráter individual.

Por último, mas não menos importante, temos a mais valiosa entidade informacional, ou seja, o conhecimento. Dizemos valiosa, precisamente, porque a ela se agregam um significado, um contexto, uma interpretação, um acordo social, ou seja, os indivíduos frente a

[...] uma resposta mental a um estímulo percebido pelo corpo e que, na mente, torna-se informação. Por sua vez, essa informação, aplicada de maneira eficaz, transforma-se em conhecimento. Tudo isso por meio do processo de comunicação, em que o sentido é formado, apresentado e negociado (VILALBA, 2006, p.6).

essa unidade informacional refletiram em conjunto e a ela acrescentaram seus próprios entendimentos, vivências, experiências, capacidades e consideraram as implicações mais amplas de seu uso. O conhecimento envolve o interior e o exterior dos indivíduos – desejos, sensações, pensamentos, ideias, afetos, sentidos, ou seja:

É pelo conhecimento que um relato comovente ou o estado de espírito quando navegamos pela internet se reflete na maneira como lidamos com a informação e os dados. Por isso, um “dado” é muito mais do que, simplesmente, um “dado”; por isso, uma “informação” é muito mais do que uma “informação”; por isso “conhecimento” é mais do que “conhecimento” e adquire o sentido de “educação”: daí seu caráter tácito. A educação existe simbolicamente na mente humana, como podemos observar na tabela abaixo:

Tab. 1. Diferenciações entre dados, informação e conhecimento

Dados	Informação	Conhecimento
Observações sobre o mundo	Dados com relevância e propósito	Informação da mente humana
- Facilmente estruturado	- Requer análise	- Inclui contexto
- Facilmente obtido	- Exige consenso de significado	- Inclui reflexão e síntese
- Frequentemente quantificável	- Exige mediação humana	- Difícil transferência
- Fácil transferência	- Símbolos	- Significação
- Sinais		

[...] não nos referimos a objetivos disponíveis no mundo, mas àqueles que a comunicação, enquanto conceito, constrói, aponta, deixa ver. Essa é a natureza de um ‘objeto de conhecimento’: construções edificadas pelo próprio processo de conhecimento, a partir de suas ferramentas e do seu ‘estoque cognitivo’ disponível (FRANÇA, 2008, p.42).

Em outras palavras, a comunicação humana implica a intervenção da significação em sua realização, sendo o mecanismo básico para a concretização das trocas simbólicas (GUARESCHI, 2000, p.37), pois

A comunicação humana assume, assim, a necessária participação da cultura, pois é “sentido”. De fato, quando falamos em cultura, o conceito já traz implícito o processo comunicativo: a transmissão de um patrimônio convencionalizado de ideias, sentimentos, atitudes, os quais são passadas de uma geração para outra. Por outro lado, se afirmamos a importância da significação na mediação da comunicação humana, asseguramos que os indivíduos somente se deixam apreender nas relações que estabelecem com seus semelhantes e, concluímos: os seres humanos são plenos de comunicação.

Neste fenômeno estão implícitas as relações com o “outro”, um indivíduo se comunica, ao mesmo tempo, consigo e com o mundo, já que as coisas não se apresentam de forma direta, mas se revestem do caráter de construção graças à mediação do significado. Assim, só podemos definir a comunicação humana como a relação onde se simula a consciência de outrem, tornando comum – participando – um mesmo objeto construído mentalmente (MARTINO, 2001, p.23), independente da distância, presença, espaço, tempo, territorialidade e meios.

Por fim, retomando o que foi demonstrado anteriormente, este artigo tem o propósito de instigar reflexões e não determinar verdades absolutas sobre o assunto. São inúmeros os desafios que o binômio comunicação-educação nos coloca atualmente, com meios de difusão tão velozes e, às vezes, de formas imperceptíveis, como no caso

CONSIDERAÇÕES FINAIS

dos avanços tecnológicos. Isso, por si só, mostra que devemos estar sempre comunicando e aprendendo. Ademais, a presente escrita não pretendeu esgotar o assunto em questão. Tentamos dar a conhecer o termo comunicação, bem como estabelecer uma visão sobre este e sua estreita ligação com a EaD. Apesar de possuir uma abrangência quase infinita em sua definição, procuramos contextualizar a comunicação como processo, no tempo, no espaço e nos seus meios de propagação, podendo ser aplicada como sinônimo de educação através do conhecimento e sentido inerentes aos seus conceitos produzidos e trabalhados.

Afinal, a comunicação é um tipo de relação que não se refere apenas a coisas materiais ou à propriedade de coisas materiais. A comunicação, e aqui nos referimos a ela como comunicação humana, é um tipo de relação que possui certa intencionalidade sobre o outro, ao compartilhar um mesmo objeto ou objetivo por meio da mediação cultural. É justamente esse caráter, de dar sentido comum a um objeto ou objetivo, que faz com que a comunicação não seja neutra e devemos estar atentos, pois ela pode ser utilizada de forma impositiva.

REFERÊNCIAS

- BORDENAVE, Juan E. Díaz. O Que é Comunicação. 11.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DAVENPORT, Thomas H. Ecologia da Informação. Por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. s.l.: Futura, 1998.
- DEFLEUR, Melvin. Teorias da Comunicação de Massa. 5.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- GAIA, Rossana Viana. Educação & Mídias. Maceió: EDUFAL, 2001.
- GONTIJO, S. O Livro de Ouro da Comunicação. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- GUARESCHI, Pedrinho A. (Org.) et al. Comunicação e Controle Social. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MARTINO, Luiz C. De qual comunicação estamos falando. In: HOHLFEDLT, Antonio et al (Orgs.). Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SANTOS, Edméa. Educação on-line para além da EaD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco et al. (Orgs.). Educação on-line: cenário, formação e questões didático-metodológicos. Rio de Janeiro: Walk, 2010.
- VILALBA, Rodrigo. Teoria da Comunicação. São Paulo: Ática, 2006.



Sobre os Autores

Gianne Zanella Atallah:

Tutora a distância do Curso de Aperfeiçoamento de Produção de Material Didático para a Diversidade – UAB/FURG – 2012. Graduada em História – Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG/RS (1993). Especialista em Patrimônio Cultural pelo Instituto de Letras e Artes – UFPel/RS (1997). Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural pelo Instituto de Ciências Humanas – UFPel/RS (2011). Professora de História da Rede Municipal – SMEC de Rio Grande/RS. E-mail: gizaatallah@gmail.com.

Laisa dos Santos Nogueira:

Professora da E. M. E. F. Mate Amargo (Rio Grande/RS) e do Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Rio Grande; Tutora do curso de Produção de Material Didático para a Diversidade (FURG); Graduada em História – Licenciatura (FURG); Especialista em Rio Grande do Sul: sociedade, política e cultura (FURG/UAB); e Mestra em Educação (UFSM).

Michele Borges Martins:

Mestranda do curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Licenciada em História. Tutora do curso de Produção de Material Didático para a Diversidade – PMDD/FURG.

Lisiane Costa Claro:

Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande – PPGEDU/FURG. Bacharel e Licenciada em História – FURG. Bolsista CAPES. Tutora do curso de Produção de Material Didático para a Diversidade – PMDD/FURG.

Maria de Fátima Santos da Silva:

Formação em História e Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Atualmente, exerce a função de Coordenação Pedagógica na mesma instituição.

Nelson Pereira Theodosio:

Mestre em Educação Ambiental pelo PPGEA/FURG e Técnico Administrativo em Educação na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

