

Capítulo 04 – Escola, docência, formação e mídia-educação (física): reflexões a partir da cultura digital

Juliano Silveira & Giovani De Lorenzi Pires

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) tem se constituído em um elemento constante que permeia nossas vivências profissionais, sociais, de lazer, enfim nossa vida cotidiana. Elas se fazem presentes funcionando como canais de comunicação com nossos interlocutores por meio de mensagens de texto, voz, imagens, vídeos e também como fontes de acesso a informação, concretizadas nos portais, jornais *on line*, redes sociais etc¹⁶. Este conjunto de ações cotidianas mediadas por *notebooks*, *tablets*, *smartphones* tem caracterizado nossa integração a uma cultura digital, isto é, a um período do nosso processo civilizatório em que os modos de produção, circulação, consumo e reprodução dos significados que atribuímos às coisas, símbolos, técnicas, valores, etc. tem um relevante aporte das TDIC. Ou, nas palavras de Rüdiger, “uma formação histórica, ao mesmo tempo prática e simbólica, de cunho cotidiano, que se expande com base no desenvolvimento das novas tecnologias eletrônicas de comunicação” (Rüdiger, 2011, p.10).

Neste contexto, em que a sociedade contemporânea tem se alicerçado por meio de suportes digitais e desenvolvido novas possibilidades comunicativas próprios de uma *sociedade multitela*¹⁷, a educação e a instituição escolar não podem ser pensadas alheias às tecnologias, uma vez que são atravessadas pelas mesmas no âmbito da cultura digital. Justifica-se tal necessidade devido ao fato de que as mídias e tecnologias digitais possuem um papel de suma importância para a formação de crianças e jovens, uma vez que as mesmas crescem em contato com as mídias e sua produção cultural nasce, igualmente, integrada a esse novo ambiente comunicacional.

Nesse cenário, a emergência de uma cultura digital apresenta uma série de desafios para se pensar na educação escolar e suas práticas pedagógicas, e logicamente a formação dos professores, frente a uma nova forma de organização,

¹⁶ De acordo com Rüdiger, “as redes sociais, portais, blogs, games, chats e sites de todo tipo, os sistemas de trocas de mensagens e o comércio eletrônico, o cinema, o rádio, música e televisão interativos via internet são, realmente, algumas das expressões que surgem nesse âmbito e estão ajudando a estruturar praticamente a cibercultura” (2011, p.13).

¹⁷ O termo “sociedade multitela” traz em si a discussão sobre como a proliferação de telas (celulares, televisões, dvd`s, monitores, entre outras) altera nossas percepções e formas de ver, saber e, sobretudo, nos modos de nos relacionarmos e vivermos socialmente (Rivoltella, 2008).

produção e acesso aos conhecimentos. Trata-se especificamente de um conjunto de vivências com as tecnologias digitais que descentralizam o saber dos espaços escolares e do livro; uma nova perspectiva de educação em rede; uma possibilidade de quebra com o monopólio da informação, em que não somente os discursos oficiais representados pelas grandes corporações midiáticas tem espaço, abrindo possibilidades para diferentes sujeitos publicarem e formarem opiniões; práticas colaborativas e cooperativas que valorizam uma cultura participativa na produção do conhecimento; e um papel mais ativo e crítico por parte dos sujeitos receptores frente à Indústria Cultural¹⁸.

Dessa forma, nosso objetivo é refletir sobre esses diferentes elementos no que tange ao fazer docente, ou seja, compreender quais as implicações da cultura digital sobre a educação escolar e a formação/atuação docente, levando em conta não somente a incorporação das tecnologias ao cotidiano pedagógico, mas também a necessidade de uma reorganização dos saberes e fazeres na esfera educacional.

Nossas discussões se iniciam com algumas reflexões sobre a educação escolar no âmbito da cultura digital, contemplando a influência das TDIC sobre a vida das crianças e jovens e a necessidade de abertura da escola para elas, não somente no sentido de instrumentalizar e modernizar o ambiente educacional, mas, sobretudo, propondo uma reorganização do cotidiano pedagógico a partir de um modelo de educação que não se restrinja aos muros escolares. Em um segundo momento, a ênfase recai sobre o papel do professor em face à cultura digital, refletindo sobre a importância do mesmo no trato com as tecnologias e o acesso ao conhecimento e apontando alguns elementos que possam contribuir para a redefinição do seu fazer docente. Finalizando as discussões, são apresentados alguns pressupostos inerentes a uma práxis mídia-educativa como possibilidade de um trabalho pedagógico coerente com a perspectiva da cultura digital, relacionando ao campo da formação e da atuação em Educação Física.

Reflexões sobre a escola na cultura digital

Voltando a atenção para o ambiente escolar, alguns aspectos precisam ser considerados ao se propor uma abordagem pedagógica que não somente incorpore

¹⁸ Conceito cunhado por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer que expressa um conjunto de bens culturais, difundidos como mercadoria pelos meios de comunicação de massa, impondo assim formas universalizantes de comportamento e consumo (Adorno; Horkheimer, 1985).

instrumentalmente as tecnologias digitais ao ambiente educacional, mas que as compreenda como parte de um contexto maior e que necessariamente estão presentes na vida cotidiana de crianças e jovens. Primeiramente, as escolas precisam considerar os diferentes usos que são feitos pelos alunos fora do contexto escolar, de forma a se qualificar o acesso à rede no espaço escolar, de maneira a não transformar a navegação em um processo cerceado, maçante e pouco significativo.

De acordo com Belloni e Bévort (2009), as tecnologias,

são extremamente importantes na vida das novas gerações, funcionando como instituições de socialização, uma espécie de “escola paralela”, mais interessante e atrativa que a instituição escolar, na qual crianças e adolescentes não apenas aprendem coisas novas, mas também e talvez principalmente, desenvolvem novas habilidades cognitivas, ou seja, “novos modos de aprender” (2009, p. 1083-1084).

Pode-se afirmar que se as escolas, de certa forma, resistem à tecnologia digital ou talvez vão sendo atingidas de forma gradativa, em um processo mais lento, o mesmo não pode ser dito da vida das crianças quando estão fora da escola¹⁹. Muito pelo contrário, a infância contemporânea está permeada e, em alguns sentidos até definida, pela mídia moderna – através da televisão, do vídeo, dos jogos de computador, da Internet, da telefonia móvel, e pelo leque de commodities ligadas à mídia que formam a cultura do consumo contemporâneo (BUCKINGHAM, 2010).

A popularização dos recursos digitais e do acesso à web e o ingresso cada vez mais precoce na cultura digital faz com que as novas gerações (“nativos digitais”) estejam mais capacitadas a lidar com as TDIC do que aquelas que, como “migrantes digitais”²⁰, precisam adaptar-se aos novos modos de criação/expressão no âmbito da referida sociedade multitela. Portanto, é possível afirmar que os alunos adentram ao ambiente escolar e estabelecem relações com a rede e com as tecnologias em geral

¹⁹ Para Belloni e Gomes (2008, p.730), as crianças constroem novos modos de aprender que “se desenvolvem - à revelia da escola e, de modo geral, são ignorados por professores e especialistas - desde que as crianças começaram a aceder à televisão e aos videogames e se amplificaram e complexificaram com o acesso e uso lúdico do computador e da internet”.

²⁰ Os termos “nativos digitais” e “migrantes digitais” foram cunhados por Marc Prensky (2001). De uso frequente, eles têm sido bastante contestados no meio acadêmico, sobretudo por insinuar certa uniformidade das relações entre determinados grupos etários e a cultura digital. Temos claro que em relação aos jovens tidos como “nativos digitais”, por exemplo, há imensas discrepâncias e iniquidades no que se refere às suas condições de inclusão na cultura digital, decorrentes de fatores sociais, econômicos, culturais, etc. O uso dos termos no presente texto deveu-se meramente a uma questão ilustrativa.

independentemente da instituição escola. Essa, por sua vez, procura dar respostas a tal fenômeno, adequando-se no que tange à incorporação das tecnologias ao contexto escolar, mas com dificuldades em relação aos modos de tratar os conteúdos e as metodologias, na interação com as TDIC.

É preciso destacar as diferenças entre os usos das tecnologias propostos pela escola e aquelas que ocorrem fora desse ambiente e que acaba revelando problemas com relação ao uso institucionalizado. De acordo com Buckingham (2010), a maioria das experiências das crianças e jovens com a internet ainda se dá em ambientes fora da escola, no contexto do que é denominado de *cultura tecnopopular*. Tais diferenças entre os usos feitos fora e dentro do ambiente escolar são reveladoras do descompasso da escola em não estar “conectada” ao contexto em que os alunos vivem – o que acaba por alijá-la da produção cultural contemporânea. Nesse sentido, é provável que o uso da internet feito fora da escola englobe atividades como redes sociais, bate-papo, busca de informações de acordo com seus interesses, jogar games online, baixar músicas e vídeos, etc. O que elas não estão fazendo de forma alguma é se preocupar com a educação²¹. Por outro lado, qual uso da internet é feito na escola? Acesso a conteúdos filtrados, navegação com limites, busca de informações pontuais restritas a sites recomendados. Pode haver boas razões de proteção para tais limitações, mas não é de se surpreender que “muitas crianças considerem maçante e frustrante este uso das TDICs nas escolas” (Buckingham, 2010, p. 45).

Dessa maneira, é importante que a escola conceba esse domínio tecnológico por parte das crianças e jovens não somente como mola propulsora para mudanças nos seus meios para ensinar, incorporando as tecnologias ao espaço escolar, mas sobretudo, como solo fértil para o desenvolvimento de possibilidades educativas que permitam aos alunos uma formação crítica para, com e através das tecnologias. E, nesse caso, a autonomia no uso da web parece um caminho interessante visando possibilidades colaborativas de aprendizagem e o acesso ao conhecimento a partir de diferentes fontes, considerando os usos da rede externos à escola não como entrave, uma vez que o aprendizado/acesso ao conhecimento não ocorre somente no seu

²¹ Percebe-se a urgência de se apropriar das TDIC e problematizar os usos cotidianos das mesmas, pois, de acordo com Lapa e Belloni (2012, p.182), “enquanto a escola não (...) não se pronuncia a respeito dos usos possíveis das TDICs, os alunos em formação têm como referência apenas os discursos descompromissados da sua formação cidadã, como aqueles que sustentam interesses mercantis”.

interior, mas como ponto de partida para uma nova relação com o conhecimento. Isto porque as características inerentes ao acesso às informações e conhecimentos na internet implicam uma reorganização da instituição escolar no sentido de uma nova relação com o saber, considerando que, nessa lógica, a educação ocorre de forma contínua e não se restringe mais aos muros escolares.

Nessa perspectiva, é importante reconhecer uma relativa fragilização do ambiente escolar como instituição responsável pela produção de conhecimentos, ou talvez, como o centro do processo de transmissão dos mesmos. De acordo com Martin-Barbero,

a educação já não é pensável a partir de um modelo escolar que se encontra ultrapassado tanto espacial como temporalmente por concepções e processos de formação correspondentes às demandas de uma era informacional”, [isto porque] estamos passando de uma sociedade com um sistema educativo para uma sociedade do conhecimento e aprendizagem contínua, isto é, uma sociedade cuja dimensão educativa atravessa tudo” (2014, p.121).

Para o autor, o acesso aos conhecimentos não pode mais ficar restrita à instituição escolar, a medida que o aprendizado, devido às possibilidades engendradas pelas tecnologias móveis e, sobretudo, pela internet, é passível de ocorrer em diferentes tempos e espaços e, em suma, no decorrer de toda a vida.

O mesmo Martin-Barbero aponta que na atual revolução tecnológica,

encontramos uma mutação nos modos de circulação do saber, que sempre foi uma fonte chave de poder, e que até recentemente tinha mantido o duplo caráter de ser ao mesmo tempo centralizado territorialmente, controlado através de certos dispositivos técnicos e associado a figuras sociais muito especiais (2014, p. 125).

Em outras palavras, a escola, o currículo, os livros didáticos e também o professor, no modelo escolar tradicional, representam uma estrutura de poder na relação com a “posse” e “disseminação” do conhecimento. Tal estrutura tende a ser colocada em xeque dado os usos cotidianos das TDICs na perspectiva da cultura digital que implicam em uma nova relação de acesso ao saber, sobretudo, em um contexto tecnologicamente mediado.

Partindo de tal pressuposto, o autor enfatiza não a negação da escola, do livro e do professor, mas a ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento e

uma reorganização que vai além dos limites impostos por uma estrutura educacional anacrônica em face às dinâmicas da cultura digital. Dessa forma, segundo Martin-Barbero (2014, p.126), “estamos diante de um movimento de descentramento que retira o saber de seus dois lugares sagrados, os livros e a escola, através de um processo que não vem substituir o livro, mas descentrar a cultura ocidental de seu eixo letrado, tirando o livro de sua centralidade ordenadora dos saberes”.

Para Sodré (2012, p. 193), o discurso pedagógico praticado hoje se baseia num modelo estável de saberes pautado no controle de informações por certas instituições representativas, como a escola, para se valer de uma “escuta disciplinada dos discípulos”. O livro é o símbolo dessa centralização do conhecimento. O texto contido neste meio tem um gênero definido, tem início e fim delimitados pela capa e contracapa. As novas tecnologias, por sua vez, possibilitam a descentralização desses espaços tradicionais da concentração de conhecimento. Com a internet²², por exemplo, o texto amplia-se para outros tipos de leitura (hipertexto), possibilitando a interação com imagens, áudios, vídeos, e links para outras fontes de informação, estabelecendo assim, uma relação mais aberta com as informações e com o conhecimento, extrapolando os limites impostos pelo modelo escolar tradicional.

Entretanto, compreender que a escola precisa passar por um processo de reorganização da sua postura com o saber, dada as condições inerentes à cultura digital, que culminaram na sua perda de exclusividade como fonte do conhecimento, não significa necessariamente decretar o fim dessa instituição. Obviamente, a escola não vai desaparecer. A escola, historicamente, tem servido a funções sociais (e de fato econômicas) que não se limitam ao seu papel com o ensino: ela tem funcionado também como agência de cuidado da criança e hoje mais do que nunca, espaço de interação e socialização entre crianças e jovens.

O importante é frisar que se trata de um ambiente que é cada vez mais pressionado pela proliferação da mídia eletrônica e pelas demandas e imperativos da cultura de consumo atrelados ao uso dessas. Portanto, a escola precisa, com

²² É importante ressaltar que a internet pode possibilitar a desestabilização de estruturas tradicionais de poder a partir do uso que as pessoas fazem deste meio; entretanto, a internet se constitui também em um espaço com relações de poder como qualquer outro, principalmente levando em conta os princípios mercadológicos e de controle que a regem. Por isso, as possibilidades de mudança não residem estritamente no meio, mas sim nas formas de apropriação do meio por parte de seus usuários, e daí a importância de uma proposta educacional pautada no uso crítico do mesmo.

urgência, assumir um papel mais proativo. E, nessa perspectiva, a apropriação da tecnologia pela escola talvez possa dar sua contribuição, sobretudo, visando à coerência com o contexto contemporâneo, muito embora, as mudanças efetivas dependerão dos usos tecnológicos propostos por essa instituição.

Realmente, a ideia de que a tecnologia em si mesma transformaria radicalmente a educação parece não ter se concretizado. Mesmo porque, uma revolução na educação passa pela presença das TDIC na escola, mas depende, sobretudo, da integração das mesmas ao currículo, como ferramentas didático-pedagógicas e também como objeto de estudo. Por isso, a escola não pode dar-se ao luxo de ignorar o papel cada vez mais significativo que a mídia digital passou a desempenhar na vida da maioria dos jovens e as possibilidades educacionais que podem emergir dessa relação. Conclui-se, portanto, com Brant (2008, p.73-74), que “a escola deve libertar-se dos moldes de aprisionamento que a condicionam, transformando-a em um espaço de formação crítica”.

Assim, por mais que compreenda os limites da escola enquanto instituição responsável pelo acesso ao saber, Martin-Barbero (2014, p.127) ressalta que “não é que o lugar escolar vá desaparecer, mas as condições da existência desse lugar estão sendo transformadas radicalmente por uma pilha de saberes-sem-lugar-próprio e por um tipo de aprendizagem que se torna contínua, isto é, ao longo de toda a vida”. E, nessa lógica em que tanto a escola quanto a organização dos saberes escolares em livros parecem gradativamente fragilizar-se, a instituição escolar precisará propor uma nova abordagem de trato com o conhecimento, mantendo coerência com as formas pelas quais o conhecimento é acessado contemporaneamente e, da mesma forma, também se torna importante refletir sobre mudanças no papel do professor, desde a sua formação à sua atuação.

Redefinindo o papel do professor na cultura digital

Em algumas áreas de intervenção profissional, temos enormes dificuldades de pensarmos e agirmos em consonância com as perspectivas abertas pelos meios digitais. Uma das áreas que ainda se mostra bastante refratária à presença das TDIC é a docência. De fato, a educação escolar parece ainda ser refém de uma tradição didático-pedagógica que se baseia em processos presenciais e unidirecionais, fulcrados na figura do professor. Em vista disso, cresce e se agudiza na escola um desencontro entre professores e alunos, que tem provocado relações tensas,

marcadas pelo autoritarismo, pela insegurança, pela incompreensão mútua, pela fragilização dos processos formais de ensino e aprendizagem (PIRES *et al.*, prelo).

Conforme Lapa e Belloni (2012, p.181),

Diante da transformação do mundo e das pessoas que têm sido catalisadas pelo surgimento e difusão de novas tecnologias, o campo educacional parece se retrair ainda mais, por vários motivos: seja pelo medo da mudança, seja pelo preconceito, seja pela falta de referências positivas ou de formação. Os professores encontram-se confrontados em seu espaço de trabalho: por colegas mais novos, por políticas públicas que despejam 'máquinas' e 'especializações' na escola, pelos próprios alunos que estão mais familiarizados do que os professores com estas 'máquinas maravilhosas'. E, muito provavelmente, sentem-se perdidos por não saber como construir uma ponte segura entre sua atuação (e as teorias que a embasam) para uma prática com TIC.

Dessa maneira, por se sentirem incapazes de incorporar pedagogicamente aos seus afazeres docentes os recursos das TDICs que empregam no seu cotidiano, os professores não apenas deixam de contar com uma potente ferramenta didática como, e sobretudo, travam a capacidade de interlocução com seus alunos, cujas formas de aprendizagem são fortemente balizados pelas linguagens da cultura digital.

Para além de uma relação de poder que parece posta no trato com o conhecimento e sua centralidade na figura do professor, para a qual as TDIC e suas alternativas de acesso ao conhecimento parecem servir de antítese, é importante considerar que a citada impermeabilidade às tecnologias na atividade docente também pode estar ligada a outros fatores, como por exemplo, a não participação dos professores na concepção e implementação de propostas educacionais com as tecnologias.

Buckingham (2012) propõe uma discussão sobre as necessárias mudanças sobre a prática docente decorrentes da incorporação das tecnologias ao cotidiano pedagógico, problematizando as razões pelas quais, em muitos momentos, ocorre certa resistência por parte dos professores no que tange às tecnologias. Para o autor, os entusiastas das tecnologias parecem sempre estar prontos para lançar acusações sobre os professores, argumentando que os mesmos são ultrapassados, pouco adaptativos, refratários ao novo e mesmo sentem-se ameaçados em sua autoridade por uma nova lógica de ensino e aprendizagem. Todavia, o autor afirma que tais posturas não seriam exclusivas da incorporação tecnológica e sim reflexo inerente às

mudanças no contexto educacional em geral, ou seja, toda reforma da educação tende a ser encarada dessa forma. Isto porque, tais reformas tendem a ocorrer de forma verticalizada, sem um envolvimento ativo por parte dos professores, que, em muitos casos sequer são ouvidos na formulação de propostas, restando aos mesmos aplicar projetos pensados por outros.

Feita esta ressalva, ainda assim o professor não pode fechar os olhos para as tecnologias e necessita estabelecer conexões entre esta relação tão presente na vida das crianças e jovens com o seu fazer pedagógico, no sentido de potencializar o acesso ao conhecimento, qualificar a navegação pela web e ressignificar o seu papel no trato com o saber.

Indubitavelmente as novas tecnologias carregam consigo implicações sobre as formas como acessamos as informações e também os conhecimentos na sociedade contemporânea, resultando em uma nova compreensão de aluno, não somente como aquele que não conhece e que estabelece uma relação heterônoma com o professor – a fonte do saber – mas como alguém exposto a outras possibilidades de aprendizado, informações, saberes, de forma conectada. É necessária assim uma nova organização do ensino na sociedade contemporânea, em face à “superpopulação de conhecimentos” observada por Bartolomé (2011) e a necessidade de mudanças no papel do professor, levando em consideração sua importância no auxílio dos alunos na busca pelo conhecimento.

O autor chama a atenção para a necessidade das agências de formação de professores refletirem sobre os velhos modos de ensinar, integrando as tecnologias ao cotidiano pedagógico, porém compreendendo-as para além da perspectiva instrumental. Ou seja, considera-se que as tecnologias “*conformam un nuevo universo comunicativo que afectan al modo como almacenamos la información tanto como también al modo como pensamos*” (Bartolomé, 2011, p.10). E, dessa maneira, há pouco sentido em uma adaptação das TDIC aos velhos métodos de ensino, em uma postura ultrapassada com ares *high tech*. O que se defende é uma mudança mais incisiva no ensino.

Ao refletirmos sobre as possibilidades de acesso ao conhecimento e como os mesmos podem ser explorados pelos professores em suas práticas pedagógicas tomando como base os ambientes digitais, torna-se interessante citar algumas ferramentas que podem contribuir na presente perspectiva. O *hipertexto*, forma como as informações geralmente se encontram organizadas nas páginas da *web*, facilita em

muito o acesso direto aos aspectos mais relevantes acerca dos conteúdos e possibilita, para além disso, o acesso concomitante a diferentes conteúdos e a realização de links por meio de outras ferramentas. Outra ferramenta interessante presente na rede são as *apresentações multimídia*, geralmente disponibilizadas em formato *slideshare* e que tendem a apresentar resumos ou aspectos pontuais acerca de diversos conteúdos, servindo, nesse caso, como fonte primária ou preliminar de acesso ao conhecimento. Na perspectiva do compartilhamento de informações, o *Twitter* surge como uma rede social que possibilita, com curtas mensagens (140 caracteres), fazer links com informações mais elaboradas em outras redes, sites e ferramentas online, reafirmando a assertiva de Castells de que “a internet parece ter um efeito positivo sobre a interação social, e tende a aumentar a exposição a outras fontes de informação” (Castells, 2003, p.102). No que diz respeito também a uma proposta de trabalho colaborativo, destaca-se a *webquest*, que propõe uma dinâmica de trabalho em grupos com as informações disponíveis na rede a partir de um roteiro pré-estabelecido. Finalizando, as *wikis* surgem como uma forma de se propor uma autoria social por meio de um documento em formato hipertexto, com caráter dinâmico, isto é, aberto permanentemente para novas contribuições. Conforme Fantin e Ferrari (2013), para o aproveitamento qualificado destes recursos educacionais abertos (REA), é fundamental que os professores saibam buscar, selecionar, avaliar e ressignificar essas fontes e esses materiais disponibilizados pela cultura digital.

É claro que, assim como a mera integração das TDIC à sala de aula por si só não garante uma proposta coerente com a dinâmica da cultura digital, o mesmo acontece com a utilização das ferramentas supracitadas. Ou seja, não são elas que vão apresentar uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem, e sim, as novas posturas e a mediação realizada pelo professor com relação ao conhecimento. Contribuindo com essa discussão, Bartolomé (2011) apresenta uma perspectiva de compreensão do ensino a partir do desenvolvimento tecnológico, remetendo a um paradigma que responda ao contexto atual, ou seja, a cultura digital. Para tal, o autor nos apresenta uma nova teoria da aprendizagem, os novos alunos digitais, os novos ambientes de aprendizagem e os novos professores e professoras necessários frente aos desafios para o “aprender” no mundo atual.

No que tange a uma nova teoria da aprendizagem, Bartolomé apresenta o *conectivismo*, partindo do princípio de que a aprendizagem é um processo de formação de redes. Aprender, assim, seria um processo de criação de novas

conexões e o conhecimento compartilhado através das redes impulsionaria uma lógica colaborativa, cooperativa e coletiva. Segundo o autor, “*aprender en rede no es una estrategia o metodologia nueva: es el modo como se aprende en el mundo actual*” (2011, p.41). Neste sentido, Preto e Assis (2008, p.82) afirmam que

a articulação entre cultura digital e a educação se concretiza através das possibilidades de organização em rede com apropriação criativa dos meios tecnológicos de produção de informação, acompanhado de um forte repensar dos valores, práticas e modos de ser, pensar e agir da sociedade, o que implica na efetiva possibilidade de transformação social.

Esta proposta de aprendizagem em rede tem como um de seus fundamentos a constituição dos chamados *novos ambientes de aprendizagem*, que tendem a extrapolar os limites da sala de aula e também da escola, permitindo ao aluno, a partir da valorização de sua autonomia, uma nova relação com o tempo e o espaço a partir da definição de suas metas, administração dos conteúdos e do processo, além da comunicação com colegas e professores. Os blogs e redes sociais são considerados bons exemplos nesta perspectiva.

O *conectivismo* defendido pelo autor implica, por sua vez, a compreensão dos alunos a partir de uma nova perspectiva, ou seja, como *alunos digitais*. Bartolomé (2011) afirma que os alunos, na presente perspectiva, apresentariam uma nova postura frente aos processos de ensino e aprendizagem, na qual o protagonismo na construção de seu “próprio currículo” parece ser a principal característica. Nesse processo, estabelecer objetivos, escolher fontes de informação, a tomada de decisões e a criação de um ambiente de aprendizagem pessoal são atitudes a serem tomadas por esses novos alunos. E, logicamente, para esses novos alunos seriam necessários *novos professores e professoras* (e novas formações inicial e continuada dos mesmos). Para Sodré, ao professor “cabe liderar o trabalho de integração dos saberes no espaço curricular da escola, não com o objetivo de aperfeiçoar a transmissão de conteúdos instrucionais, e sim de assistir atentamente a imersão do estudante no campo de exercício do pensamento” (Sodré, 2012, p. 204). Assim, o lugar verticalizado do professor enquanto organizador do espaço disciplinar perde o sentido. Ao invés de “explicar” algo de dentro de si para fora, seu papel hoje se aproxima mais do “implicar” de fora para dentro, apropriando-se de conhecimentos para a relativização no consenso social. Por isso, Bartolomé afirma que na descentralização

proposta, “o professor se torna fundamental para ajudar o aluno a alcançar o conhecimento” (2011, p.40), e para tal, é importante compreender as características do processo de mediação a ser realizado visando a garantia de uma aprendizagem mais autônoma e coerente com a cultura digital, na qual o desenvolvimento de uma atitude crítica dos alunos parece ser um bom propósito no que tange à atuação docente.

Porém, o acesso às tecnologias e o desenvolvimento de uma postura participativa e criativa por parte dos estudantes na cultura midiática não é o bastante quando voltamos o olhar para a questão do acesso ao conhecimento. É fundamental, nessa perspectiva, partirmos da apropriação crítica dos conhecimentos no âmbito da aprendizagem eletronicamente mediada. De acordo com Buckingham, “é preciso, também, que sejam participantes críticos, desenvolvendo um entendimento mais amplo das dimensões econômicas, sociais e culturais da mídia – entendimento este que não resulta automaticamente da produção criativa” (2010, p.52). O autor chama a atenção para a necessidade de um agir reflexivo, visando o desenvolvimento da criticidade frente aos conteúdos manifestos nas mídias, algo que certamente reforça a formação crítica do professor para atuar na nova lógica proposta.

Pode-se afirmar que a produção criativa e autônoma pode ser um poderoso meio de aprendizagem, sobretudo por valorizar o protagonismo dos mesmos em sua interação com os meios, seja produzindo conteúdos ou mesmo, simplesmente, explorando o potencial para comunicação em rede. No entanto, “todas as ações do ponto de vista instrumental e produtivo precisam ser combinados com a análise crítica” (Buckingham, 2010, p.55). Talvez esteja expresso nessa assertiva uma das mais importantes tarefas do professor no âmbito de uma educação na cultura digital, ou seja, a mediação crítica do acesso às informações e ao conhecimento. Ao considerar-se a afirmação de Bartolomé (2011), de que o professor deixou de ser a fonte do conhecimento, mas ainda assim é fundamental para o acesso ao conhecimento, certamente esse caráter crítico e reflexivo inerente às suas mediações é uma peça chave nessa mudança de papel.

Os estudantes precisam saber como localizar e selecionar os conteúdos presentes na web, assim como usar os navegadores, hiperlinks, ferramentas de busca, etc. Mas parar por aí é confinar a sua interação com a rede a uma forma meramente instrumental ou funcional. Como com as mensagens propagadas pelas mídias tradicionais, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação

presente na rede de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento. Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas.

Em síntese, os professores assumem um papel de extrema relevância nessa perspectiva, ou seja, o de possibilitar uma elucidação, um olhar crítico durante a formação dos sujeitos que estão envolvidos nesses processos tecnológicos (Brant, 2008). Assim, o reconhecimento de uma prática pedagógica que integre as TDIC ao cotidiano pedagógico deve assumir como meta ações que englobem a instrumentalização dos alunos para utilizarem as tecnologias, o incentivo a produção de conteúdos, com ênfase para práticas colaboracionistas, e, necessariamente, não pode abrir mão de proporcionar às crianças e jovens uma formação crítica para, com e através das TDIC e, nessa perspectiva, a mídia-educação apresenta alguns elementos que podem contribuir como proposta.

A práxis mídia-educativa como alternativa

Considerando os cenários identificados nos tópicos anteriores, torna-se fundamental compreendermos as tarefas que são relegadas a educação na presente perspectiva. Dessa maneira, refletindo sobre essa proximidade entre as novas gerações e as TDIC, poderíamos apresentar alguns questionamentos a fim de elucidar como a “naturalização” dessa dinâmica cultural pode trazer elementos bastante frutíferos para pensarmos a educação na cultura digital.

Uma relação com as tecnologias na perspectiva de uma formação crítica deveria levar em conta que as crianças e jovens, em sua interação constante com as TDIC, acessam a uma série de conteúdos disponíveis na web; cabe questionar, contudo, se seriam essas capazes de fazer uma filtragem acerca da qualidade dos mesmos? Outro ponto diz respeito ao fato de que as informações e conhecimentos disponíveis na web estão permeados de aspectos culturais, políticos, comerciais que podem não ser identificados por esses usuários. Como fazer a leitura crítica dos mesmos então? A aparente habilidade na utilização das tecnologias tornaria esses sujeitos aptos para interpretar e atuar ativamente nos ambientes digitais? Parece que todas essas questões referentes a um suposto uso “natural” e “intuitivo” por parte

desses sujeitos apontam para uma mesma problematização, ou seja, a necessidade da mediação educacional.

Nessa perspectiva, a mídia-educação surge como uma abordagem que valoriza a educação com, para e através das mídias (Fantin, 2006). Seja no âmbito da educação formal ou informal, a mídia-educação se configura como uma possibilidade importante para a promoção de competências amparadas em uma capacidade crítica, participativa, criativa e educativa na relação com as mídias, tendo como horizonte a constituição de uma *práxis* mídia-educativa. Conforme Lapa e Belloni (2012, p.177-178),

a mídia-educação propõe uma perspectiva metodológica que transcende o domínio da técnica e se ancora em uma concepção construtivista, que concebe a educação como um processo ativo, de formação do cidadão autônomo capaz de usar, como protagonista, os meios de comunicação disponíveis para assegurar seus direitos e ter uma participação ativa na sociedade. Trata de uma educação com as mídias, mas também para as mídias e por meio das mídias.

Esta abordagem assume como compromisso proporcionar uma perspectiva de formação pautada no conhecimento das estratégias utilizadas para a produção e circulação das informações, explicitando, sobretudo os aspectos políticos, culturais, econômicos que perpassam esses processos. Também versa sobre as diferentes possibilidades interpretativas de tais conteúdos, além de perceber e explicitar como as atuais práticas de comunicação digital configuram nossas relações pessoais, culturais, sociais e políticas, podendo ser caracterizada como uma proposta pedagógica coerente com a educação na cultura digital.

Pode-se afirmar que a mídia-educação abrange iniciativas didático-pedagógicas pautando-se nas tecnologias e suas possibilidades comunicativas e de acesso à informação, ressaltando a necessidade de uma intervenção alicerçada em práticas que extrapolem os limites do uso individual da tecnologia, apontando para práticas colaborativas (Jenkins, 2011). Para Silveira, “as práticas colaborativas, presentes na internet, estão gerando novas possibilidades de comunicação, além de ampliar o acesso às redes e a diversidade de produção cultural” (Silveira, 2014, p.42).

Dessa maneira, ao atuarem como canal de circulação do conhecimento e de produção e reprodução do consumo cultural em tempo real e ao impelirem os alunos para que operem ativamente com/nesses canais, as mídias digitais facilitam a

construção de uma cultura participativa, que se descola da expressão individual e se atrela a um processo no qual todos se envolvem (Jenkins, 2008).

É claro que pensar no desenvolvimento de práticas colaborativas no âmbito da educação implica a revisão de conceitos, atuações e modelos demandados na educação tradicional. Mas, ao mesmo tempo, também implica a necessidade de lançarmos novas questões ao próprio processo educativo em um contexto como o atual, caracterizado pela cultura digital. Assim, as práticas educativas contemporâneas requerem uma nova postura e uma nova perspectiva mídia-educativa. Para atuar de forma crítica, criativa, participativa e, agora, colaborativa nesse ambiente digital em plena evolução, serão necessárias novas habilidades e competências.

De acordo com Jenkins (2011, p. 4), podemos citar as seguintes habilidades sociais e competências culturais necessárias para a participação ativa de crianças e jovens no ambiente digital:

- **Brincadeira/Jogo:** a capacidade de experimentar o que nos cerca em forma de resolução de problemas;
- **Desempenho:** a capacidade de adotar identidades alternativas com a finalidade de improvisação e descoberta;
- **Simulação:** a capacidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos do mundo real;
- **Apropriação:** a capacidade de provar e remixar conteúdos de mídia;
- **Multitarefa:** a capacidade de digitalizar um ambiente e mudar de foco quando necessário;
- **Cognição distribuída:** a capacidade de interagir de forma significativa com as ferramentas que ampliam as capacidades mentais;
- **Inteligência Coletiva:** a capacidade de partilhar conhecimentos e comparar em direção a um objetivo comum;
- **Julgamento:** a capacidade de avaliar a confiabilidade e credibilidade das fontes de informação diferentes;
- **Navegação Transmedia:** a capacidade de acompanhar o fluxo de histórias e informações em várias modalidades/formatos;
- **Networking:** a capacidade de pesquisar, sintetizar e divulgar informações em rede;
- **Negociação:** a capacidade de circular entre diversas comunidades, respeitando as várias perspectivas e seguindo normas alternativas.

Dessa maneira, pensar as possibilidades pedagógicas das tecnologias digitais na escola requer, segundo Jenkins, um esforço conjunto e articulado. Para que os alunos possam participar dessa “cultura participativa” (Jenkins, 2011) caracterizada pelas possibilidades de filiação, expressão, colaboração e circulação, será preciso

novas habilidades e, igualmente, novas intervenções pedagógicas. Uma nova forma de ensinar e aprender essa nova paisagem midiática requer habilidades técnicas, críticas, de análise e pesquisa.

Assim, os elementos apresentados a partir da mídia-educação nos levam ao reconhecimento do espaço escolar e da ação docente como fundamentais em um processo de formação crítica, produtiva e criativa na perspectiva da cultura digital. O desenvolvimento de intervenções pedagógicas pautadas em ações colaborativas, que destaquem a cooperação e uma apropriação coletiva das TDIC na produção do conhecimento também é fundamental na presente perspectiva. Enfim, é preciso desmistificar a aparente naturalidade com a qual as crianças e jovens interagem com as tecnologias e recuperar a centralidade das mediações como componente estruturante de uma educação com, para e através das TDIC, compromissada com a formação crítica dos sujeitos.

Sínteses preliminares e demandas à educação física como considerações finais

A partir das reflexões apresentadas ao longo do texto, que teve como meta compreender as implicações de uma cultura digital sobre a educação escolar e a atuação docente, é possível destacar alguns elementos que nos possibilitem constatar a importância de um trato pedagógico que vá além da mera incorporação das tecnologias ao cotidiano pedagógico, apontando, sobretudo, a necessidade de uma reorganização dos saberes e fazeres na esfera educacional.

Primeiramente, a educação escolar precisa adotar como ponto de partida para o desenvolvimento de suas ações as vivências cotidianas das crianças e jovens com as TDIC. Isto porque, as tecnologias podem ser incorporadas ao ambiente escolar de uma forma coerente com as práticas vivenciadas por esses sujeitos, o que tende a contribuir para o interesse dos mesmos por outros usos “didaticamente propostos”. A escola precisa, também, considerar que contemporaneamente tem se estabelecido uma nova dinâmica de acesso ao conhecimento, que tem gradativamente descentralizado o mesmo da escola e dos livros. Face ao exposto, proposições de práticas colaborativas e alicerçadas na formação de redes tendem a responder com coerência a uma educação na cultura digital, considerando que a educação ocorre de forma contínua e não se restringe mais aos muros escolares.

Em segundo lugar, destaca-se a importância da mediação pedagógica no que tange a formação dos sujeitos para, com e através das tecnologias, ou seja, por mais

que o professor tenha deixado de ser a fonte exclusiva dos conhecimentos, ele é (talvez ainda mais) fundamental na mediação entre os alunos e o conhecimento. A abordagem pedagógica pautada nas tecnologias pode ser desenvolvida a partir da produção criativa e autônoma, todavia, é preciso ir além do uso instrumental e produtivo das mesmas, complementando-as com a análise crítica. E reside nesse elemento, talvez, uma das mais importantes tarefas do professor no âmbito de uma educação na cultura digital, ou seja, a mediação crítica no acesso às informações e a produção do conhecimento.

Um terceiro elemento a ser destacado diz respeito às contribuições que a mídia-educação pode trazer para repensarmos a educação e o papel do professor na esfera da cultura digital. Parte-se, então, do reconhecimento do espaço escolar e da ação docente como fundamentais em um processo de formação crítica, produtiva e criativa com, para e através das TDIC. O desenvolvimento de algumas competências e a adoção de intervenções pedagógicas pautadas em ações colaborativas também tende a ser fundamental na presente perspectiva. Portanto, é preciso desmistificar a aparente naturalidade com a qual as crianças e jovens interagem com as tecnologias e recuperar a centralidade das mediações pedagógicas como componente estruturante de uma educação comprometida com a formação crítica dos sujeitos.

Enfim, pensar em uma educação que ocorre na perspectiva da cultura digital exige voltar o olhar para a escola e para o professor (e sua formação), apontando suas limitações no contexto atual, em que as demandas de crianças e jovens e o modelo educacional vigente parecem não se encontrar. Entretanto, tão necessário quanto isso, é apontar elementos que possibilitem superar tais limitações, compreendendo que, por mais que se estabeleça contemporaneamente uma fragilização da escola enquanto instituição responsável pelo acesso ao conhecimento, a mesma, assim como a ação docente, ainda são fundamentais nesse processo. Refletir sobre esses elementos é de fundamental importância para localizarmos a instituição escolar e o papel do professor no âmbito da cultura digital, algo com o que este breve ensaio procurou contribuir.

Demandas à Educação Física na cultura digital

A tradição histórica da Educação Física que a tem como mera atividade, tanto na sua formação acadêmica quanto nas práticas pedagógicas escolares, faz parecer anacrônicas as preocupações com as novas formas de aprender e de ensinar no

âmbito da cultura digital. De fato, a Educação Física parece não ter superado ainda totalmente os seus tradicionais modelos orientadores do currículo de formação e de atuação na escola, nos quais os discursos simplistas sobre atividade física e saúde e a esportivização das práticas corporais ainda imperam na sua constituição e no seu desenvolvimento.

Desse modo, parecem ainda pouco pertinentes à Educação Física questões sobre como tratar do acesso e da integração das TDIC às metodologias de ensino da área, tradicionalmente desenvolvidas nas quadras esportivas e em outros espaços livres, seja na escola, seja no âmbito dos cursos de formação inicial. Sob um discurso que soa conservador, ainda argumenta-se que os alunos precisam de movimento e que, na escola, essa responsabilidade é da Educação Física. Nesse sentido, as tecnologias não seriam bem-vindas na nossa área porque elas pouco teriam a contribuir para tal propósito, até mesmo, pelo contrário.

Não obstante, temos claro que a cultura digital envolve, atravessa e influencia inapelavelmente os temas da cultura de movimento, âmbito de qual a Educação Física recorta, recolhe e pedagogiza seus conteúdos de formação acadêmica e de ensino-aprendizagem na escola. O próprio esporte, hoje a principal referência, é fortemente integrado ao campo das tecnologias, seja pela mediatização da sua dimensão espetáculo, amplamente absorvido e controlado pelo mercado da mídia, seja pela sua apropriação pelo universo dos *games*, entre outras formas. Da mesma forma, os discursos midiáticos, sob uma pseudo-cientificidade, confundem percepções de corpo associadas à saúde e à estética, com claros interesses comerciais. Ou ainda a indústria do lazer, que captura e tecnologiza a experiência formativa autônoma em pacotes turísticos que controlam o tempo livre e simulam ou falsificam o contato com a natureza.²³

No Brasil, nossa área vem lentamente se ocupando destes temas, embora em pequenas “ilhas” de ensino e de pesquisa na formação acadêmica. Ainda são poucos os currículos de licenciaturas em Educação Física e também são poucos os grupos de pesquisa que se dedicam à Mídia-Educação (Física)²⁴ como um tema de interesse

²³ Essas questões fazem parte do material do Núcleo Específico Educação Física do curso de especialização Educação na Cultura Digital: <http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br/> .

²⁴ Temos usado essa expressão como uma tentativa de aproximação da Educação Física aos estudos de Mídia-Educação, sem qualquer pretensão epistemológica de criar um novo conceito. Para melhores esclarecimentos, ver, p. exemplo, Pires, Lazzarotti Filho e Lisboa (2012).

e objeto de investigação. Desse modo, entendemos não apenas pertinente, mas, sobretudo, necessário que nossa área se debruce sobre o tema da mídia e TDIC. Portanto, as muitas demandas que se colocam para nós nesse cenário da cultura digital, talvez possam ser resumidas em três questões – e que deixamos para o debate:

1. O que falta para que a comunidade acadêmica da Educação Física reconheça e passe a problematizar a influência cada vez maior da mídia e das TDIC sobre as práticas e os saberes que reputamos como nossa identidade de área?
2. Como agregar tais questões aos currículos de formação de professores de Educação Física de modo a abarcar as três dimensões da Mídia-Educação (crítica, metodológica e produtivo-expressiva) no desenvolvimento dos temas da nossa área?
3. Como romper com a lógica instrumental que a Educação Física ainda privilegia no âmbito da cultura escolar, para passar a tematizar crítica e criativamente os elementos da cultura digital que constituem o cotidiano dos nossos alunos?

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W.; Horkheimer, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- Bartolomé, A. Comunicación y aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento. **Virtualidad, Educación y Ciencia- VEsC**, año 2, n. 2. ISSN: 1853-6530, p. 9-46, 2011.
- Belloni, M. L.; Bévort, E. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, nº 109, set./dez. 2009. p.1081-1102.
- Belloni, M. L.; Gomes, E. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, nº 104 – Especial, out. 2008.
- Brant, J. O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição. In: Pretto, N L.; Silveira, S.A (org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 69-74.
- Buckingham, D. Precisamos realmente de educação para os meios? **Comunicação e Educação**. São Paulo. Ano XVII. Nº 2, jul/dez 2012. p.41-60.
- Buckingham, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.35, n.3, p.37-58, set/dez, 2010.
- Castells, M. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

Fantin, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006

Fantin, M.; Ferrari, R. Mídia-educação e recursos educacionais abertos: mediações e práticas de produzir/criar, encontrar e publicar na cultura digital. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau/SC, v. 8, n. 1, p. 142-164, jan./abr., 2013.

Jenkins, H. et al. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century**. Chicago: MacArthur Foundation, 2006.

Jenkins, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

Lapa, A. B.; Belloni, M. L. Educação a distância como mídia-educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v.30, n.1, p.175-196, jan/abr., 2012.

Martín-Barbero, J. **A Comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

Pires, G.L.; Lazzarotti Filho, A.; Lisboa, M.M. Educação Física, Mídia e Tecnologias - incursões, pesquisa e perspectivas. **Kinesis**, Santa Maria, n.30, p.45-79, 2012.

Pires, G. L. et al. **Educação (Física) na cultura digital: memória da produção de um curso na modalidade EaD**. [Capítulo que fará parte de coletânea em e-book, produzida pelo NUTES/UFSC sobre a criação do curso de especialização na modalidade EaD "Educação na Cultura Digital" – no prelo].

Prensky, M.: Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon** (NCB University Press), v. 9, n. 5, October 2001.

Pretto, N. P.; Assis, A. Cultura digital e educação: redes já! In: Pretto, N L.; Silveira, S.A (org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 75-83.

Rivoltella, P.C. A formação da consciência civil entre o 'real' e o 'virtual' " In: Fantin, M.; Girardello, G. **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papirus, 2008.

Rüdiger, F. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Silveira, S. A. Para analisar o poder tecnológico como poder político. In: SILVEIRA, S. A.;

Braga, S.; Penteado, C. (org.). **Cultura, política e ativismo nas redes digitais**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014, p. 15-29.

Sodré, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

E-BOOK DE DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

S555r Shigunov Neto, Alexandre.
O profissional de Educação Física e suas atividades: olhares multidisciplinares / Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato (org.).

São Paulo: Edições Hipótese, 2016.
176p.

Bibliografia
ISBN: 978-85-907944-7-9

1. Educação Física. I. Título.

CDU – 613

EDIÇÕES HIPÓTESE é nome fictício da coleção de livros editados pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares: Ensino, Ciência, Cultura e Ambiente, o Nutecca.

<http://nutecca.webnode.com.br>

CONSELHO EDITORIAL: Prof. Dr. Ivan Fortunato (Nutecca), Profa. Dra. Marta Catunda (UNISO), Prof. Dr. Claudio Penteadó (UFABC), Dr. Cosimo Laneve (Società Italiana di Pedagogia), Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo (CUFSA), Dr. Helen Lees (Newman University), Prof. Dr. Tiago Vieira Cavalcanti (Nutecca), Prof. Ms. Alexandre Shigunov Neto (Nutecca), Prof. Dr. Juan José Mena Marcos (Univ. de Salamanca), Prof. Dr. Fernando Santiago dos Santos (IFSP), Prof. Dr. Viktor Shigunov (UFSC), Prof. Dr. José Armando Valente (UNICAMP); Prof. Dr. Paulo Sérgio Calefi (IFSP), Prof. Dr. Pedro Demo (UnB), Prof. Ms. Marilei A. S. Bulow (Fac. CNEC/Campo Largo), Prof. Dr. Juarez do Nascimento (UFSC), Prof. Dr. Reinaldo Dias (Mackenzie), Prof. Dr. Marcos Neira (USP), Profa. Dra. Ana Iorio (UFC), Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC), Profa. Dra. Patricia Shigunov (Fiocruz), Profa. Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessoa (Univ. de Coimbra), Prof. Dr. Francesc Imbernon (Univ. de Barcelona), Prof. Dr. José Ignacio Rivas Flores (Univ. de Málaga), Prof. Dr. Luiz Seabra Junior (Cotuca/Unicamp), Profa. Ms. Hildegard Jung (Unilassale), Prof. Dr. Fernando Gil Villa (Univ. de Salamanca), Profa. Dra. Rosa Maria Esteban (Univ. Autónoma de Madrid), Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón (Univ. Autónoma de Madrid), Profa. Dra. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho (PUC/Rio), Prof. Dr. José Tavares (Univ. Aveiro), Profa. Dra. Idália Sá-Chaves (Univ. Aveiro), Prof. Dr. António Cachapuz (Univ. Aveiro), Prof. Dr. Luis Miguel Villar Angulo (Univ. Sevilha), Prof. Dr. André Constantino da Silva (IFSP).