

## A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA COMO MARCO DE TRANSIÇÃO PARA UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Lauro Roberto Lostada  
Lostada25@yahoo.com.br  
<http://lattes.cnpq.br/1469046395979183>

Albio Fabian Melchiorretto  
albio.melchiorretto@gmail.com  
<http://lattes.cnpq.br/6198650989958494>

### RESUMO

Este trabalho tem como intenção debater o despontar de um novo cenário educacional, fruto direto de um modelo cultural onde as mídias assumem papel de grande importância. Desta forma, a pesquisa aqui realizada indica a possibilidade de os jovens exercerem seu potencial criativo, o que gera uma verdadeira crise no sistema educacional tradicional ao estabelecer uma profunda dicotomia entre a realidade vivenciada pelos estudantes e aquela encontrada nas escolas.

**Palavras-chave:** Escola; Participação; Mídias; Tradição; Inovação.

### ESCOLA TRADICIONAL E REPRODUTORA

Segundo Dewey (1979, p. 44), a “primeira condição para haver crescimento é que haja imaturidade”, o que, portanto, nos remete diretamente aos conceitos de crescimento e imaturidade que circundam desde sempre o trabalho pedagógico. A imaturidade de que falava o pensador não consiste, contudo, numa incapacidade cognitiva, mas sim numa possibilidade de crescimento, como podemos ler:

Ora, quando dizemos que imaturidade significa a possibilidade de crescimento, não nos referimos à ausência de aptidões que poderão surgir mais tarde, referimo-nos a uma força positivamente atual - a capacidade e aptidão para desenvolver-se (DEWEY, 1979, p. 44).

O que se evidencia a partir desta condição é que o sujeito carrega aptidões para o crescimento, tornando o *ser* uma característica plástica que modela a pessoa através das experiências que ela acumula em sua trajetória. Deparamo-nos, desta forma, com uma escola que durante quase toda a sua existência trabalhou para forjar indivíduos passivos, altamente

adaptados às necessidades da sociedade em que viviam. No Brasil, por exemplo, a escola foi constituída pelos jesuítas como ferramenta de catequização, servindo também aos interesses da coroa, que pretendia colonizar o país em busca de recursos materiais e humanos para alavancar o processo industrial ora surgido na Europa.

Com o tempo, contudo, as mudanças políticas promoveram reformas educacionais com o objetivo de tornar a instituição mais eficiente aos seus interesses, cada vez mais classificatórios. A escola era oferecida como direito de todos, mas, na prática, tornava oficial a distinção social já estabelecida – as classes menos privilegiadas tinham uma trajetória escolar breve, em geral pouco notável, enquanto os filhos das elites continuavam seus estudos, justificando as suas posições herdadas. A escola, portanto, exercia função altamente legitimadora dentro da sociedade.

Pierre Bourdieu (2003), neste viés, apresenta uma série de análises que apontam que as relações sociais definem os destinos dos sujeitos, inconscientemente transmutados pelos preconceitos em vocações. A escola acaba transmitindo a cultura da classe dominante ao tratar de maneira igual aos que socialmente são diferentes e, por isso, não é neutra, nem justa, nem muito menos promove a igualdade de oportunidades.

De certa maneira, acabamos sendo vítimas inconscientes de uma violência simbólica, constituída como tal por que não dispomos de ferramentas para compreendê-la, tornando a nossa história uma mera legitimação de processos distintivos em que o capital, seja ele econômico, cultural ou social, por exemplo, se constitui como um marco diferencial de uma diferença já constituída e, desse modo, incorporada, objetivada e institucionalizada. Temos, resumidamente, disposições que marcam nossa posição e que geram, por sua vez, as diferenças entre o que se prega como sendo bom e mal, belo e feio ou certo e errado.

Somos educados pelas diversas instituições sociais, em especial a própria escola, de modo a não compreender como funciona realmente a sociedade, bem como somos motivados de diversas maneiras a perceber o “jogo” como interessante de ser jogado e, portanto, investir nossas forças e nosso capital para mantê-lo em funcionamento, pois assim mantemos nossa posição e os nossos privilégios herdados ou conquistados. A luta que se estabelece eventualmente não é exatamente para mudar as estruturas, mas para mudar a ordem das posições dentro do sistema, perpetuando o modelo e as arbitrariedades constituídas. Essa relação de cooptação à ordem estabelecida é conhecida em Bourdieu como a *illusio* e se constitui essencialmente como o conjunto das estratégias incorporadas nos indivíduos que o fazem acreditar que o jogo é importante e que, portanto, precisa ser jogado.

É só uma reflexão coletiva, capaz de mobilizar todas as forças vivas da instituição (e em particular, os pesquisadores mais ativos e mais inspirados, sobretudo entre os mais jovens) e todos os recursos (que seria preciso censear e mobilizar e dar a conhecer a todos os membros da instituição), poderia conduzir a essa espécie de conversão coletiva que é a condição de uma verdadeira atualização (BOURDIEU, 2003, p. 64).

O que se evidencia, contudo, é que à razão se deve a emancipação e, portanto, acabamos vislumbrando o importante papel da educação na vida das pessoas, pois, apesar de ser a escola uma instituição de reprodução social e de dominação simbólica, como nos falava Bourdieu, é também ela, em sua contradição, que rege a mudança, através da instrumentalização de uma nova consciência e de uma atitude crítica diante da realidade. Assim, podemos ler em Bourdieu:

Contudo, a ruptura herética da ordem estabelecida (e também das disposições e representações por ela engendradas nos agentes moldados conforme suas estruturas) supõe a conjunção entre o discurso crítico e uma crise objetiva, capaz de romper a concordância imediata entre as estruturas incorporadas e as estruturas objetivas de que as primeiras constituem o produto, bem como de instituir uma espécie de *epochè* prática, vale dizer, de suspensão da adesão originária à ordem estabelecida (BOURDIEU, 1998, p. 118).

O ato educativo constitui-se, em sua possibilidade, como um ato de libertação para o qual contribuem as chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Não se pode mais pensar que os recursos tecnológicos de que a sociedade dispõe não se aplicam aos processos educativos ou que a eles sejam destinados de maneira secundária, relativizada, de forma que podemos ler em Frota-Pessoa (1982, p. 9):

[...] hoje já não se ensina como antes, o professor falando e os alunos anotando. Propaga-se por todo o Brasil uma salutar revisão dos conceitos sobre o que seja ensinar e o que é mais importante – está em processo a revolução correspondente dentro das salas de aula e dos laboratórios. O professor moderno convencionou-se de que, desde o nível pré-primário até o de pós-graduação, sua tarefa é propiciar condições favoráveis ao florescimento natural da mente dos jovens – não é de fazê-la crescer à causa de injeções de sabedoria.

## UM NOVO CENÁRIO, UMA NOVA ESCOLA

O equívoco de alguns paradigmas educacionais está exatamente em desconsiderar, nas suas práticas pedagógicas, a capacidade dos alunos, de modo que seus métodos acabam não

permitindo que os estudantes desenvolvam a possibilidade de um pensamento criativo, que utilize como base a cultura acumulada para assim construir um novo conhecimento. A educação precisa ser, portanto, um lugar onde é possível experimentar o mundo, subjetivando-o a partir de sua própria imanência (DELEUZE e GUATTARI, 1992).

Assim, nos deparamos com um momento de grandes transformações no cotidiano de nossas vidas advindo, principalmente, de três grandes revoluções, a saber, a *convergência*, que é o fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e o comportamento migratório dos públicos de meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca de experiências de entretenimento que desejam (JENKINS, 2008, p.27); *acultura participativa*, que consiste na circulação de conteúdos por diferentes sistemas midiáticos através da participação ativa dos consumidores, que são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos (JENKINS, 2008, p. 28); e a *inteligência coletiva*, que consiste num movimento em que, por haver mais informações sobre determinado assunto do que alguém poderia conhecer, há um incentivo para que as pessoas conversem entre si, desta forma, ninguém pode e precisa saber tudo, pois cada um sabe alguma coisa no que tange à inteligência coletiva (JENKINS, 2008, p. 28).

Essas mudanças paradigmáticas apresentam um cenário participativo em que as pessoas utilizam dos meios de que dispõe para fazer parte de projetos comuns, os quais se agregam por interesse e assim acabamos por nos defrontar com um público ativo e criativo que, contraditoriamente, frequenta uma escola passiva, baseada exclusivamente na autoridade do livro texto e do professor, como afirmação direta de um período em que a verdade era forjada pela violência.

Martín-Barbero (2009) define esse momento vivido pelas novas gerações como sendo de uma *cultura pré-figurativa*, onde os pares substituem os pais e o aprendizado passa a ser fundado na relação com os meios tecnoculturais. Nesse cenário observa-se, segundo ele, a crise da escola, baseada principalmente no seu descompasso com o tempo atual, o grande poder dedicado aos livros, a desvalorização docente e a lacuna entre o que se ensina e o que os jovens vivenciam (desterritorialização). Diante deste cenário seria necessária uma segunda alfabetização, que vá além da leitura dos signos, para a leitura das múltiplas escritas, cujo resultado seja a construção de cidadãos que tenham a capacidade de ler de forma crítica o mundo.

Durante os anos 1990, a grande preocupação era com a questão do acesso às tecnologias, mas hoje a maioria das pessoas tem algum acesso a tais recursos, convertendo o

problema na familiaridade dessas pessoas com os novos tipos de interação social e no domínio mais pleno das habilidades conceituais elaboradas em resposta à convergência das mídias.

Para Jenkins (2008), são habilidades necessárias para que o sujeito se torne participante pleno da cultura da convergência:

- 1.Capacidade de unir seu conhecimento com o dos outros numa empreitada coletiva;
- 2.Capacidade de compartilhar e comparar sistemas de valores por meio da avaliação de dramas éticos;
- 3.Capacidade de formar conexões entre pedaços espalhados de informação;
- 4.Capacidade de expressar interpretações e sentimentos por meio da cultura tradicional;
- 5.Capacidade de circular as criações através da internet para que possam ser compartilhadas com os outros;
- 6.Capacidade de interpretar papéis como meio de explorar um mundo ficcional e como meio de desenvolver uma compreensão mais rica de si mesmo e da cultura à sua volta.

A convergência representa, portanto, uma mudança de paradigma, um deslocamento de conteúdo midiático em direção a um conteúdo que flui por vários canais, em direção a múltiplos modos de acesso aos conteúdos midiáticos e em direção a relações cada vez mais complexas entre a mídia corporativa e a cultura participativa. À escola se institui um grande desafio, resumidamente, o de reinventar-se, afinal,

Se as crianças devem aprender habilidades necessárias à plena participação em sua cultura, podem muito bem aprendê-las envolvendo-se em atividades como a edição de um jornal numa escola imaginária, ou ensinando umas às outras as habilidades necessárias para se sair bem em jogos para múltiplos jogadores, ou quaisquer coisas que pais e professores atualmente consideram ocupações sem importância (JENKINS, 2008, p. 236).

A aprendizagem tornou-se uma trajetória pessoal e singular num espaço complexo de oportunidades, diante do qual a escola precisa expandir suas funções, afinal, dentro do novo universo midiático moderno não podemos mais imaginar um processo em que os adultos ensinam e as crianças aprendem. Devemos interpretar a pedagogia midiática como um espaço cada vez mais amplo, onde as crianças podem também ensinar umas às outras, num processo cooperativo capaz de mobilizar a inteligência coletiva. Interesses compartilhados quase sempre conduzem a conhecimento compartilhado, visão de mundo compartilhada e ações compartilhadas (JENKINS, 2008, p.288).

Esse poder emergente de participar serve como um vigoroso corretivo às tradicionais fontes de poder, concebido assim como *adhocracia* (cultura do conhecimento que transforma

informação em ação). O desafio, portanto, não é mais apenas saber ler e escrever, mas saber participar. O ideal da cidadania depende do desenvolvimento de novas habilidades em colaboração e de uma nova ética de compartilhamento de conhecimento que nos permitirão deliberar juntos.

Educar, portanto, é mais do que reproduzir conhecimentos, é incentivar o desejo de desenvolvimento contínuo, preparar pessoas para transformar algo.

### **UMA SALA DE AULA, NOVOS DESAFIOS**

A experimentação que nos provocou alguns incômodos e que, desta forma, acabou gerando este artigo aconteceu em uma instituição de ensino profissionalizante da cidade de Blumenau, na modalidade ligada ao programa governamental *Jovem Aprendiz*, especificamente na unidade curricular de sociologia do trabalho, cujo objetivo é discutir com os estudantes questões relativas ao mundo do trabalho. Não temos, porém, a intenção de falar dos elementos que compõe a unidade curricular, nem mesmo discutir as atividades desenvolvidas e sua produção escolar, mas cartografar o uso das tecnologias digitais para a aprendizagem dos alunos da disciplina.

A turma deste componente curricular é composta por vinte e seis estudantes, todos oriundos da rede pública de ensino – os alunos frequentam o curso profissionalizante no contraturno de suas aulas de Ensino Médio. O plano e o planejamento das atividades da unidade curricular constituem-se como uma construção coletiva que se aproxima ao conceito de professor militante, apresentado por Gallo (2016). O desenrolar da unidade curricular teve a participação dos estudantes na tomada de decisões, de modo que eles apresentaram diversas sugestões, como a abordagem de temas e a utilização de ferramentas alternativas às apresentadas preliminarmente. Assim, já na apresentação da primeira aula, ao perguntar sobre a posse de dispositivos móveis, todos afirmaram que possuíam aparelhos *smart-phone*. Essa informação tornou-se ademais relevante porque a partir dela foi pensada uma experimentação didática, realizada por um dos autores enquanto professor da unidade curricular. A instituição de ensino também oferece aos estudantes acesso à internet. Desse modo, com estes dois dados, a experimentação pode se concretizar.

A ação de um professor militante, segundo Gallo (2016), é uma ação que rompe a individualidade. O uso de tecnologias, não teve como intenção reduzir o campo de atuação do estudante na realização de suas tarefas, em substituição do papel por opções digitais, mas sim,

transpor o estudante para o ciberespaço e nele formar conexões, circulando criações através de ações compartilhadas cujo resultado projeta o estudante para além da solidão da folha de caderno, à luz das afirmações de Jenkins (2008).

Com esta perspectiva, a primeira decisão coletiva foi organizar com os estudantes temas relativos ao mundo do trabalho que lhes despertavam incômodos e curiosidades. Para realizar este levantamento, os estudantes acessaram um espaço on-line através do site [www.pollev.com](http://www.pollev.com). Nas aulas seguintes utilizaram diversas ferramentas, como o e-mail institucional para acesso ao Google Aplicativos; o *Google Drive* para compartilhamento de arquivos; o *Google Documentos* para construção de relatórios; e o *Google Apresentações* para socialização das atividades. Além destes, os alunos fizeram uso do motor de buscas do Google, precisamente o *Google Acadêmico*, como fonte preferencial para coleta de informações. Os estudantes também utilizaram de ferramentas próprias de seus *smart-phones*, como a câmera fotográfica para registro de fotos e vídeos; aplicativos de jornais para pesquisa de classificados de emprego; gravador de áudio para registro de entrevistas; e, por fim, o uso do *Google Formulários* para a construção da atividade avaliativa final, além, claro, do site de enquete, já mencionado para uso de tomada de decisões do coletivo. Em alguns momentos os estudantes usaram computadores no laboratório de informática da escola, mas o *smart-phone* foi a base de sustentação permanente para a realização das atividades.

A gama de aplicativos e sites diferentes foi pensada a partir da perspectiva multimídia. Para Jenkins (2008), o espaço de interação é multimídia, e ele assim é constituído na escola, como fora dela, pelo cortejo multimídia que hoje vivenciamos em todas as esferas de nossa vida. Os usos de tecnologias digitais não são apenas de ordem instrumental, mas sim, vivencial e coletivo. Com esta perspectiva, na avaliação final, usando o *Google Formulários*, perguntamos aos estudantes: (I) como você percebeu o uso de diferentes mídias na sala de aula?; (II) as diversas mídias ajudaram ou atrapalharam nos estudos da unidade curricular?; e (III) ao utilizar as diferentes ferramentas, foi possível perceber que elas congregam a discussão em sala de aula ou dispersam?

Com as respostas segue a cartografia de cada questão: A primeira questão refere-se à percepção, no sentido de como o estudante reagiu ao uso das diferentes mídias em sala de aula. Percepção implica, para Jenkins (2008), em interpretações e criações de sentidos através da reação participativa. No caso da pesquisa, uma reação participativa entre os estudantes é o conjunto multimídia de convergência com os objetivos da unidade curricular. A questão tinha intenção de explorar as possibilidades geradas a partir da construção multimídia. Segundo

Jenkins (2008), a diversificação de canais é politicamente importante porque expande o conjunto de vozes que podem ser ouvidas. As vozes se materializaram nas respostas e todas afirmaram de maneira propositiva quanto ao uso de diversas tecnologias. De todos os comentários destacamos A10 que afirma que é interessante o uso das tecnologias porque “aí tenho o conhecimento na palma da mão” e A13 que escreveu “acho que hoje em dia muitas pessoas, inclusive adolescentes, não vivem mais sem a tecnologia, então, eu apoio a ideia de trazer a tecnologia para dentro da sala, pois isso ajuda muito no desenvolvimento da aula”. Em ambos os comentários o elemento da participação e da formação de conexão fica evidente. Há uma formação de nós que dá um sentido maior ao ensinar e aprender mediante o uso de ferramentas multimídias. Tais vantagens “faz a turma ficar mais participativa”, escreveu A15. O debate estabelecido na turma, de outro modo, demonstra o reconhecimento da turma e a importância que os mesmos dão ao reconhecimento democrático de sua participação nas atividades de ensinar e aprender: “A aula ficou mais atrativa”, destaca A12. Este olhar de atração, de melhora, de dinamicidade, aliás, aparece muitas vezes no relato dos estudantes.

A segunda questão reside na ideia de inserção, porém, com um foco diferente da questão anterior, tratando-se de um questionamento mais específico: “As diversas mídias ajudaram nos estudos da unidade curricular?”. Todos os estudantes responderam que sim, que as diferentes mídias ajudaram nos estudos e acrescentaram que tornam o envolvimento com a unidade mais “fácil”, o que foi mencionado por 22 dos 26 estudantes. A resposta carrega consigo também a ideia de que, com as diversas mídias, os estudantes “prestam mais atenção” (A4); “pude pesquisar um pouco mais além” (A6); “aproveita melhor o tempo” (A17), “todos ficaram mais focados” (A20). A facilidade destacada pelos estudantes se aproxima da reflexão de Jenkins (2008), onde as ferramentas multimídias inauguram uma nova postura midiática no ciberespaço, rompendo o estado enrijecido (para usar a expressão de Deleuze e Guattari (2000)) das velhas mídias tradicionais. Entretanto, Jenkins (2008) aponta que as duas formas, a velha e a nova mídia, não estão em conflito, ou desacordo entre si, fazendo parte de um ecossistema complexo. A ideia do agregar é aquilo que impulsiona as respostas dos estudantes. Quando o estudante diz que deixa os estudos da unidade curricular mais fácil, ele está afirmando que o dilúvio de informações do ciberespaço, utilizado na sala de aula, agrega na construção do conhecimento. Não é uma questão de embate de novos métodos e antigos métodos, mas um agregar a prática de ensinar e aprender com múltiplas mídias, a fim que de as novas mídias, em conjunto com as velhas, se completem, atingindo o estudante que se relaciona de maneira vivencial com as tecnologias digitais mais modernas.



A terceira questão proposta perguntava se com a utilização das diversas ferramentas, foi possível perceber que elas congregam a discussão em sala de aula ou a dispersam? A questão refere-se à qualidade da inserção de ferramentas multimídias, se com elas a aula estaria mais focada ou os estudantes se dispersariam no ciberespaço. Alguns elementos referentes a esta questão já apareceram na resposta anterior, de modo que novamente todos os estudantes apresentaram um direcionamento único para a resposta. Todos afirmaram que as tecnologias congregam. De todas as respostas, dois foram além do congregar e favorecer a atenção, escrevendo informações diferentes. A15, por exemplo, afirmou que “elas ajudam a dar mais ordem na sala de aula”. O caos do ciberespaço traz mais “ordem”. Uma afirmação paradoxal. Já A8 recupera uma fala do senso comum ao afirmar que “ela pode dispersar também, mas ao mesmo tempo agrega diante do bom uso”. Há um juízo de valor quanto ao uso, mas quero focar na ideia do reconhecimento de uma fala do senso comum ou das velhas mídias para aproximar-se daquilo que Jenkins (2008) chama de interpretações e sentidos. O estudante formou conexões entre as falas do cotidiano e o enunciado da pesquisa, reagindo de maneira rizomática (Deleuze e Guattari, 2000). O congregar nesta questão soa como uma “reunião” no ciberespaço, reunião onde se formam nós em torno de uma ideia, ou a lógica da convergência (Jenkins, 2008).

As três respostas convergem, em geral, para a desmistificação da figura do professor como o autor central do ensinar e aprender. A construção do conhecimento descentraliza o professor (Jenkins, 2008) e através das inúmeras conexões que os estudantes pontuam é resignificada a proposta da unidade curricular. Fizemos esta afirmação a partir dos enxertos que dizem que as ferramentas multimídias tornaram a relação com a unidade curricular mais fácil, que congregam e quem faz o ensinar e aprender ir além daquilo que corriqueiramente acontece. Se há um além, há consigo um elemento característico do ciberespaço, que é a interação e com este ponto aproximamos as respostas dos estudantes com Dewey (1979), afinal, através da interação são construídos elementos que permitem aos estudantes a transição para uma escola democrática. Mecanismos de interação impulsionam para a participação, para o envolvimento e para reação diante da vivência escolar.

## **CONSIDERAÇÕES**

O que percebemos com esta pesquisa é que estamos diante de uma verdadeira revolução, perante a qual a escola precisa se reinventar se quiser contribuir para a formação de uma verdadeira democracia. As vozes dos estudantes marcam um momento de passagem de um

processo de ensinar e aprender presos a um olhar analógico nas paredes que cercam a sala para transbordar no ciberespaço. Das paredes para as redes.

Durante muito tempo a escola exerceu o papel de reproduzir estruturas sociais injustas, que, de maneira geral, mantinham a ordem estabelecida. Com o advento da modernidade, contudo, passamos a vislumbrar um novo cenário, onde as pessoas, através das mídias, puderam exercer maior poder agregado, o que Jenkins (2008) chama de cultura da participação. Assim, a escola passa a ser questionada sobre suas práticas centradas fundamentalmente no poder docente e na autoridade que lhe confere o livro texto. A convergência das mídias, portanto, se torna um desafio para o educador moderno, que passa a agir enquanto mediador, num processo pedagógico baseado no companheirismo. Fazer-se junto com o estudante um aprendiz. A construção de atos educativos frente a convergência das mídias é compreender a miséria dos estudantes, conforme Gallo (2016) sugere, indicando uma possibilidade multimídia para provocar a participação ativa e contínua nos processos de ensinar e aprender.

Foi o que nossa pesquisa acabou indicando, afinal, os alunos anseiam participação e voz nas salas de aula e o professor carece de formação para o uso das mídias, tornando, desta forma, a sala de aula um grande laboratório de onde podem sair conceitos, dúvidas e reflexões, e de onde saem jovens com capacidade de transformar a sociedade em que vivem. A escola precisa permitir aos jovens que participem efetivamente de suas práticas para que eles se sintam partícipes desse movimento e, portanto, queiram realmente abraçar esse processo. Se, ao contrário, os professores mantiverem suas crenças arraigadas, as críticas que recaem sobre a escola persistirão e continuaremos em busca de justificativas vãs para nossos fracassos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979.

FROTA-PESSOA, et al. **Como ensinar ciências**. São Paulo: Nacional, 1982.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e Educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro, 2009..

### **SOBRE OS AUTORES:**

Lauro Roberto Lostada

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares pelo Centro Universitário FACVEST, graduado e licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. É servidor público estadual da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, atuando na Escola de Educação Básica Irmã Maria Teresa como Assistente Técnico Pedagógico.

Albio Fabian Melchiorretto

Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB, especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, especialista em Filosofia pela Universidade Regional de Blumenau – FURB, especialista em Gestão Escolar pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/ SC e graduado em Filosofia pelo Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. Atua como Professor do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – FIESC SENAI/Blumenau.