



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO**

TÚLIO CÍCERO CRUZ

**O PAPEL DA CULTURA IMAGÉTICA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO:
REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS**

FORTALEZA

2019

TÚLIO CÍCERO CRUZ

O PAPEL DA CULTURA IMAGÉTICA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO:
REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção de Título de Mestre. Área de Concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. José Rogério Santana.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C1p CRUZ, Túlio Cicero.
O papel da cultura imagética no curso de Administração : reflexões teóricas e práticas / Túlio Cicero
CRUZ. – 2019.
82 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. José Rogério Santana.
1. Cultura imagética. 2. Reflexões teóricas e práticas. 3. Formação Docente. I. Título.
- CDD 370
-

TÚLIO CÍCERO CRUZ

O PAPEL DA CULTURA IMAGÉTICA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO:
REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção de Título de Mestre. Área de Concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Rogério Santana (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales
Universidade Estadual do Ceará – UECE

A Deus.

Aos meus pais e minha família, com amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo; a espiritualidade que, sem dúvidas, acolheu-me durante toda minha escrita. Sempre me senti amparado pelos bons espíritos, mesmo nos dias em que não conseguia escrever mais que um parágrafo.

Aos meus pais, luz que me deram minha vida.

À minha esposa, Rosimeire Costa de Andrade Cruz, e minha filha, Laura de Andrade Cruz, fonte de amor dessa e de outras existências. Incentivaram-me a não desistir dos meus sonhos, pois sem sonho não temos para onde ir. O caminho que escolhi, a docência, me faz sentir orgulho de ter uma esposa e uma filha que me compreendem e me apoiam. Estou certo de que ter vocês ao meu lado contribuiu não só para a minha formação profissional, mas também pessoal, pois saio desse momento como o marido e o pai mais feliz do que quando entrei no curso de mestrado. Amo vocês.

A meu professor e orientador, José Rogério Santana, por ter me possibilitado ser um de seus orientandos. Estou certo de que estar ao seu lado contribuiu não só com a minha formação profissional, mas também pessoal, pois finalizo o curso como uma pessoa melhor.

Aos professores, Maria José Costa dos Santos e José Albio, que aceitaram, com grande delicadeza, o convite para contribuir com a construção desse trabalho, participando da qualificação e compondo a banca de avaliação do texto que consegui construir durante esses meses.

Aos professores e coordenadores da instituição na qual desenvolvi a pesquisa. Foram dias de aprendizagem e alegria por estar perto de vocês.

Aos amigos de profissão e de pós-graduação que me incentivaram a vivenciar a experiência do mestrado, pois sempre tiveram palavras preciosas para me motivar. Até hoje, quando fecho os olhos, consigo ouvir suas vozes dizendo: "Vai! Você consegue!".

Por fim, a todos os professores que passaram na minha vida, da Educação Infantil à pós-graduação, na Universidade Federal do Ceará (UFC), lugar onde eu sempre quis estar. Tenho um pouco de cada um dentro de mim.

Obrigado, de coração, a todos!

“O imagético é o renascimento de uma cultura de utilização das imagens na forma digital, e tudo que é novo assusta, causa medo ou simplesmente encanta” (Notas do autor).

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo compreender a utilização e a recepção do uso da cultura imagética no curso de Administração de Empresas, numa IES. Especificamente, visa analisar a prática do professor em sala de aula com e sem a presença da cultura imagética; identificar as necessidades apontadas por professores para o uso e o não uso da cultura imagética em sala de aula, e apresentar as implicações da cultura imagética na prática pedagógica docente, especialmente, na interação entre alunos e professor. Ancora-se numa ampla revisão bibliográfica que fornece subsídios para uma análise mais aprofundada da ideologia presente nas imagens; para a questão da composição, produção e leitura de imagens diversas, e relacionadas ao curso em questão. Analisa os dados coletados por meio de diário de campo e de entrevistas semiestruturadas, de acordo com critérios da pesquisa qualitativa, observando as categorias conceituais e as categorias analíticas preestabelecidas para este estudo. Aponta como resultados que a recepção das aulas com a utilização da cultura imagética torna as aulas mais interativas e participativas, propiciando melhoria no processo de ensino e aprendizagem no curso de Administração de Empresas; que alguns professores ainda se encontram presos à pedagogia tradicional, de modo que mesmo com acesso às tecnologias que possibilitam o uso de imagens, optam pelo tradicional quadro branco, e quando inovam, usam um *datashow* para fazer o mesmo que fazem na lousa. Conclui, assim, que o trabalho com imagens no ensino superior pode se constituir em uma experiência muito enriquecedora para a prática pedagógica, estimulando o aprendizado, entretanto, ainda há muito que ser questionado quanto à sua naturalização e ao espaço que ocupa na formação de professores.

Palavras-chave: Cultura imagética. Reflexões teóricas e práticas. Formação Docente.

ABSTRACT

The research aims to understand the use and reception of the use of imagery culture in Business Administration, in *IES* (Higher Education Institution). Specifically, it aims at, to analyze the practical one of the professor in classroom with and without the presence of the imagetive culture; to identify to the necessities pointed for professors with respect to the use and not the use of the imagetive culture in classroom, and to present the implications of the imagetive culture in practical the pedagogical professor, especially, in the interaction between pupils and professor. It is anchored in an ample bibliographical revision that more supplies subsidies a deepened analysis of the present ideology in the images; for the question of the composition, production and reading of images diverse, and related to the course in question. Analyzes the data collected through field diary and semi-structured interviews, according to qualitative research criteria, observing the conceptual categories and pre-established analytical categories for this study. He points as resulted that professors still find very imprisoned to pedagogy traditional, of way that exactly with access to the technologies that make possible the use of images, they opt to the traditional white picture, and when they innovate, use one datashow to make the same that they make in the blackboard. It concludes, thus, that the work with images in superior education can consist in a practical very very valuable experience for the pedagogical one, stimulating the learning, however, still it has much that to be questioned how much to its naturalization and the space that occupies in the formation of professors.

Keywords: Imagetive culture. Theoretical and practical reflections. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pintura rupestre na Gruta dos Cavalos	20
Figura 2 – Estrutura da sede A	48
Figura 3 – Estrutura Sala em “U”	49
Figura 4 – Projeção lâminas de slides	49
Figura 5 - Trabalhando imagens nas aulas	51
Figura 6 - Modelo das salas de aula da Sede B	52
Figura 7 - Material do PF2	54
Figura 8 - Projeção de conceitos.....	56
Figura 9 - Projeção de tópicos	56
Figura 10 – Digitalizando o método tradicional	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Competências transversais e técnicas de acordo com a Resolução do CNE nº04/2005.....	38
Tabela 2 - Perfil Professor 01 (PF1) – Faz uso da cultura imagética	43
Tabela 3 - Perfil Professor 02 (PF2) – Não faz uso da cultura imagética	43

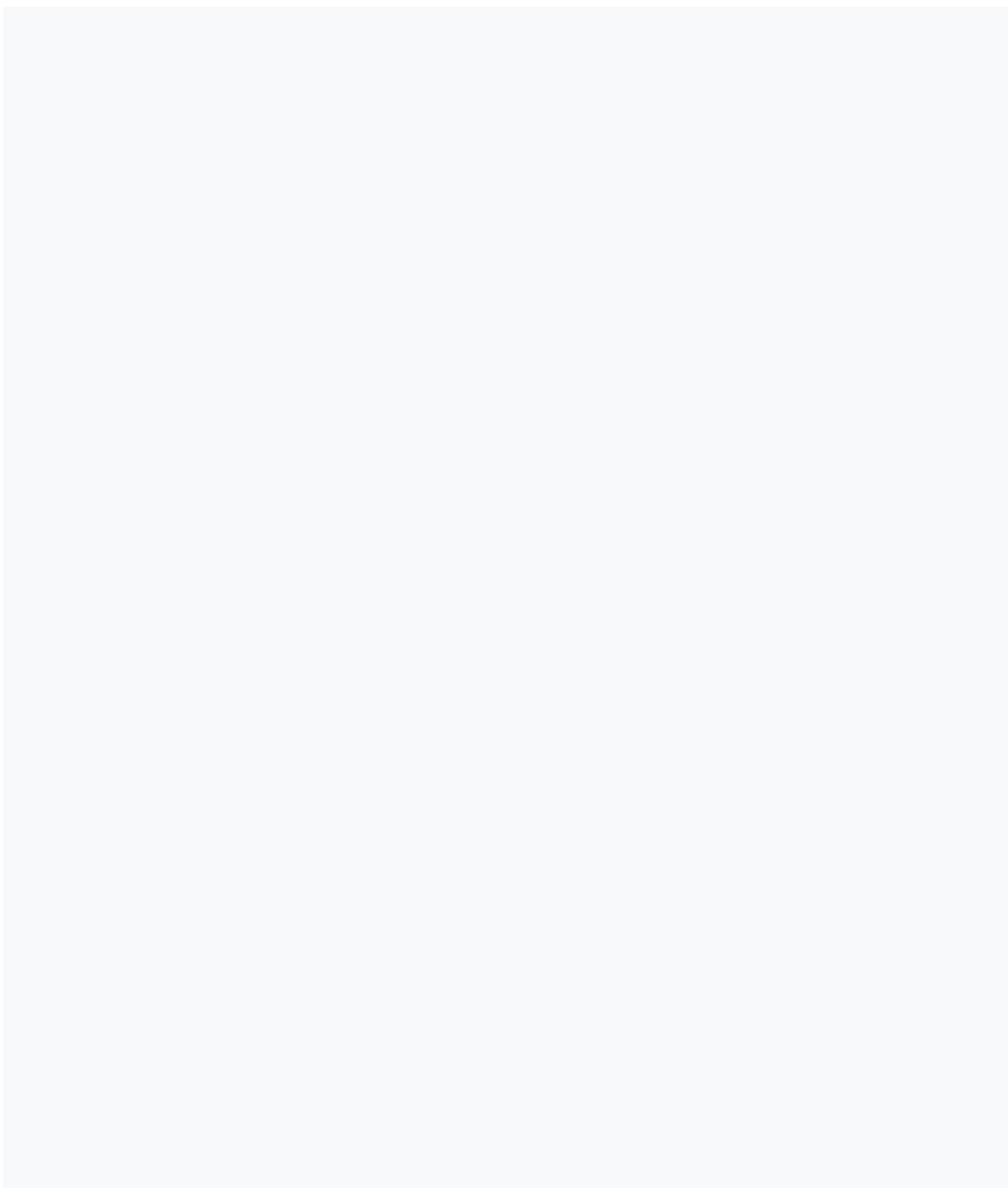
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CICA	Cultura Imagética no Curso de Administração
CNE	Conselho Nacional de Educação
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
IES	Instituição de Ensino Superior
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
PF1	Professor 01
PF2	Professor 02

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 QUADRO TEÓRICO	19
2.1 A história da imagem	19
<i>2.1.1 O que é uma imagem?</i>	24
2.2 Reflexões sobre o uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e a cultura imagética	27
<i>2.2.1 Tecnologia digital e a distribuição de informação pelas imagens</i>	29
<i>2.2.2 A imagem e a aprendizagem no cotidiano: inovação pedagógica</i>	30
<i>2.2.3 Os professores e o uso das tecnologias</i>	32
2.3 O curso de Administração no Brasil: história e identidade	33
<i>2.3.1 As práticas pedagógicas no curso de administração</i>	37
<i>2.3.2 Cultura imagética e suas implicações nas estratégias organizacionais de ensino</i>	39
3 METODOLOGIA	41
3.1 Tipo de Pesquisa	41
3.2 Local e Sujeitos da Pesquisa	41
3.3 Técnicas de Construção dos Dados	43
<i>3.3.1 Observação de tipo não participativo</i>	44
<i>3.3.2 Entrevista semiestruturada</i>	46
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	47
4.1 A prática do professor em sala de aula com a presença da cultura imagética: o ambiente, a postura e as interações	47
4.2 A prática do professor em sala de aula sem a presença da cultura imagética: o ambiente, a postura e as interações	52
4.3 As formas de uso e não uso da cultura imagética pelos professores em sala de aula	53
<i>4.3.1 Professor 01 (PF1)</i>	53
<i>4.3.2 Professor 02 (PF2)</i>	54
4.4 As implicações do uso e do não uso da cultura imagética na interação entre alunos e professor	55
<i>4.4.1 Professor 01 (PF1)</i>	56
<i>4.4.2 Professor 02 (PF2)</i>	57
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61

REFERÊNCIAS	64
APÊNDICES.....	70
ANEXOS.....	79



1 INTRODUÇÃO

O uso de imagens digitais ou analógicas vem sendo ressaltado como recurso pedagógico da cultura imagética. Nas últimas décadas muitos estudos contribuíram nesse âmbito, como o de Ana Mae Barbosa, que em seu livro “A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos” (2010) apresenta uma visão renovada sobre o uso de imagens na cultura contemporânea.

Com a abertura ao aprimoramento da utilização da cultura imagética, a abordagem de novas formas críticas, no tocante aos processos de ensino e de aprendizagem, foi sendo compreendida; bem como as culturas visuais e seus níveis de constituição. Ana Mae Barbosa enxergou nas artes, elementos para além da estética, criatividade, potencial crítico e transformador; mas viu também a oportunidade de aprender e educar.

No Brasil, Ana Mae Barbosa é reconhecidamente a pioneira na propagação da arte-educação nas instituições de ensino, começando pelas escolas indo até o ensino superior, combatendo a noção de que só a elite pode produzir arte. Para a educadora, aprender por meio da arte faz parte de uma educação integral, inclusive porque ajuda a desenvolver outras áreas do conhecimento, uma vez que os estudantes precisam mobilizar diversas habilidades, como a capacidade de interpretação, criatividade, imaginação, e os aspectos afetivos e emocionais, além da própria inteligência racional e das habilidades motoras.

Visando observar possíveis contribuições do uso de imagens visuais no processo de aprendizagem através das práticas utilizadas pelos professores do curso de administração em sala de aula com e sem a presença da cultura imagética, com utilização sistemática de representações visuais (desenho, fotos, pinturas vídeos PowerPoint), destacamos a inserção das mídias digitais na educação, e o que essa inserção nos traz de possibilidades que podem mudar as realidades, muitas vezes, tachadas como impossíveis de serem transformadas.

Segundo Martins (2007, p. 204), as tecnologias digitais permitem a criação de situações de aprendizagens ricas, complexas e diversificadas que contribuem para o indivíduo manifestar sua individualidade e criatividade, e estabelecer interações de forma integral e eficiente para a modificação dos ambientes.

O pouco que sabemos sobre o conhecimento produzido nos chega pelos meios de informação e comunicação. Estes, por sua vez, também constroem imagens do mundo. As imagens têm funções de deleitar, entreter, vender, sugerir o que devemos vestir, comer, aparentar, pensar. Somos bombardeados diariamente com imagens que nos mostram o que precisamos comprar e como devemos ser, o que aponta para a necessidade de uma

alfabetização visual que se expressa em várias designações, como leitura de imagens e compreensão crítica da cultura visual.

A nossa experiência como aluno da graduação sugeriu a hipótese de que o professor pouco faz uso das imagens associadas às novas tecnologias, de modo a enriquecer sua metodologia e, quando as utiliza, no geral, é em slides, acompanhadas de textos e respostas prontas, o que não deixa de ser uma aula meramente expositiva.

Dessa forma, esta pesquisa visa dar ênfase ao papel da cultura imagética no curso de Administração de Empresas em uma Instituição de Ensino Superior (IES). Para isso, consideramos necessário conhecer um pouco da história desse curso no Brasil. Quanto a isso, apontamos que os cursos superiores de Administração emergiram logo no início do século XIX, concomitantemente com um longo processo de definição sobre quais seriam as fronteiras do campo do saber administrativo.

A arte visual assume papel relevante nesta investigação. Por isso, é preciso considerar que, de acordo com Annateresa Fabris (1998), o interesse pelo mundo visual, pela imagem, intensifica os efeitos de realidade, desenvolvendo a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade visual que foi analisada.

Outra temática relevante nessa pesquisa é a gestão organizacional, outro conceito caro nesse estudo. Libâneo (2004, p.99) defende que “a escola [pode ser considerada] uma organização na medida em que ela se constitui como unidade social de agrupamentos humanos intencionalmente construídos e reconstruídos”.

Utilizamos aqui um sentido amplo de organização, ou seja, “unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizacionais próprios” (LIBÂNEO, 2005, p.77). A prática tem mostrado que o gestor é fundamental para dinamizar a construção coletiva do projeto, sua implantação, o acompanhamento e a verificação da realização prática do que é teoricamente proposto (HENGEMUHLE, 2004, p. 191).

O processo de organização e desenvolvimento escolar dispõe de funções e propriedades comuns ao sistema organizacional de uma instituição, com base nas quais se definem ações e operações necessárias ao funcionamento institucional. Libâneo (2005) destaca que são quatro as funções constitutivas desse sistema: planejamento, organização, direção e avaliação.

O planejamento consiste em ações e procedimentos para tomada de decisões a respeito de objetivos e de atividades a serem realizadas em razão desses objetivos. É um processo de conhecimento e de análise da realidade escolar em suas condições concretas,

tendo em vista a elaboração de um plano ou projeto para a instituição. Desta forma, toda organização precisa de um plano de trabalho que indique os objetivos e os meios de sua execução, superando a improvisação e a falta de direcionamentos. O gestor deve ter como objetivo construir um clima organizacional favorável, positivo (CHIAVENATO, 1994).

Dirigir e coordenar significa, no entanto, assumir no grupo a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto. Para isso, compete a quem dirige os programas de formação, fazer assegurar a execução coordenada e integral de atividades dos setores e dos indivíduos da escola, o processo participativo de tomada de decisões e a articulação das relações interpessoais na escola (LIBÂNEO, 2005).

Foi diante desse panorama que surgiu o interesse pelo estudo sobre os impactos da cultura imagética na educação, especificamente no curso de Administração de Empresas.

Mídias e cultura de massa vêm defendendo uma hegemonia, mediante a cultura do uso da imagem de forma considerável, quer para consolidar ou construir valores, hábitos, e/ou uma cultura com ênfase para a utilização do imagético, e isso se estende a todos os setores da atividade humana (COELHO, 1993).

A investigação proposta também se justifica pelos resultados encontrados por outros estudiosos sobre a presença da cultura imagética na educação, que enfatizam a importância de se compreender melhor as necessidades formativas e metodológicas causadas por sua presença no cenário educacional.

Por sua vez, Bill Gates (1995, p.316) afirma que a capacidade para a inovação será muito importante para que sejam superadas as desigualdades sociais e culturais entre classes e povos: “A educação não é a resposta total para todos os desafios criados pela era da informação, mas é parte da resposta, da mesma maneira que a educação é parte da resposta para uma gama dos problemas da sociedade”.

Nesta perspectiva, vale indagar: Qual a formação necessária ao professor para o cenário educacional marcado pela presença das tecnologias digitais? Ele está preparado para acompanhar as modificações? Como a gestão organizacional está operacionalizando a cultura imagética na IES? Qual o impacto desta cultura imagética na interação entre gestor e professores? Como essa ferramenta está sendo utilizada em sala? Em suma, buscamos a compreensão do uso da gestão organizacional como uma forma de se reestruturar, visando o entendimento de como os professores estão reagindo a sua utilização em sala de aula.

A fim de responder essa problemática, realizamos um aprofundado estudo teórico sobre o assunto. Além disso, realizamos uma pesquisa de campo, que se deu por meio de observações não participativas e entrevistas semiestruturadas com dois professores (um que

utiliza e outro que não utiliza mídias imagéticas em suas aulas), em uma Instituição de Ensino Superior (IES) da rede privada de Fortaleza, no curso de Administração de Empresas.

Com esta pesquisa almejamos a compreensão do processo de produção e utilização da cultura imagética, buscando apresentação das análises acerca da formação dos professores e a interação entre docentes e discentes mediada por esta tecnologia. Logo, consideramos que tal pesquisa foi importante para conhecer melhor os usos e os limites desta ferramenta e, assim, pensar metodologias mais adequadas à realidade.

Estudos desenvolvidos por Allan (2011), Swaminathan (2012), Bassani (2013), Radaelli (2013), dentre outros, apontam que os professores ainda não estão, em sua maioria, preparados para utilizar as tecnologias digitais, valendo-se ainda de recursos tradicionais para dialogar com os alunos na expectativa que eles aprendam; o que é um grande desafio para uma geração que nasceu imersa em tecnologia digital.

Radaelli (2013) enfatiza também que a inserção da cultura imagética na educação requer ações metodológicas significativas e uma reflexão coletiva nas IES's sobre quais mudanças serão necessárias em relação às práticas pedagógicas e metodologias utilizadas, para ocorrer um efetivo e eficaz uso deste dispositivo aplicado à educação.

Ao buscar compreender as possibilidades do uso da cultura imagética e seus aplicativos e acesso à internet, bem como os novos papéis e os novos desafios que estão presentes nos espaços educacionais diante da inclusão dessa ferramenta digital, Radaelli (2013) constatou que o receio do novo, seja ele tecnológico ou metodológico, gera certo desconforto quanto à sua inclusão na prática docente. Assim, existe a necessidade de novas metodologias por parte dos professores para incluir as tecnologias digitais disponibilizadas nos espaços das IES's e na prática docente interdisciplinar.

Em síntese, os argumentos apresentados corroboram para a necessidade de realização de pesquisas que pretendam investigar o processo de introdução da cultura imagética em instituições de ensino como ferramenta pedagógica, analisando como os principais sujeitos da educação - professor e alunos - reagem à inovação e como se dá a sua utilização em sala de aula.

Portanto, esta dissertação objetiva compreender a utilização e a recepção do uso da cultura imagética no curso de Administração de Empresas, numa IES. Especificamente, busca analisar a prática do professor em sala de aula com e sem a presença da cultura imagética; identificar as necessidades apontadas por professores para o uso e o não uso da cultura imagética em sala de aula; e apresentar as implicações da cultura imagética na prática pedagógica docente, especialmente, na interação entre alunos e professor.

A temática da referida pesquisa se torna relevante e atual. Seus resultados poderão contribuir para a fomentação de novas pesquisas e abre espaço nas IES's para pensar numa formação do professor para uso da cultura imagética de forma mais efetiva, interagindo com o aluno de forma participativa, criando um novo espaço de conhecimento.

Isto posto, dividimos a apresentação desta pesquisa da seguinte forma: o trabalho está dividido em cinco capítulos que se subdividem em seções e subseções. O capítulo 1 é este, no qual apresentamos as motivações da pesquisa, justificativa, hipótese e as suas delimitações, situando o leitor com a temática da pesquisa.

No capítulo 2, intitulado “Quadro Teórico”, apresentamos os principais conceitos que nos fundamentam, abordando sobre imagem, cultura imagética, AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), a história do curso de Administração no Brasil, aprendizagem e estratégias organizacionais.

No capítulo 3, intitulado “Metodologia”, apresentamos o procedimento investigativo que adotamos, tal como descrevemos os critérios para escolha dos sujeitos e local desta para nossa observação.

No capítulo 4, intitulado “Apresentação e Análise dos resultados”, apresentamos as conclusões da pesquisa, assim como analisamos o material que fotografamos em sala de aula, e as aulas das quais participamos como ouvintes, amparados em nossa fundamentação teórica e anotações de campo.

No capítulo 5, “Considerações Finais”, resumimos as conclusões que chegamos com essa pesquisa e apontamos as contribuições desse trabalho para os âmbitos acadêmico e social.

2 QUADRO TEÓRICO

2.1 A história da imagem

Por mais que muitos associem “imagem” a algo novo, é fato que o uso de imagens remonta aos primórdios da humanidade. Na pré-história, era a forma que o ser humano usava para se comunicar, por meio da pintura rupestre; ou seja, o uso de imagens é anterior ao uso da fala. Essas imagens atravessaram séculos, como podemos observar em vários sítios arqueológicos, e permanecem até os dias atuais. A Idade Média foi palco de uma intensa utilização de imagens por meio das artes plásticas, onde vários artistas especialistas em representações da imagem humana deixaram um rico legado à história da humanidade.

As artes têm um caráter interdisciplinar desde o Renascimento, a exemplo de Leonardo da Vinci e Michelangelo que se apropriaram da fisiologia e da anatomia para produzir imagens, pinturas e esculturas que retratavam fielmente o corpo humano. Na Antiguidade podemos notar as artes fazendo relação com outros campos, como a matemática, tecnologia e física (SAWADA; ARAÚJO-JORGE; FERREIRA, 2017).

É possível que as artes visuais sejam as que conseguem atingir um maior número de pessoas, independente de classe social, escolarização, raça/etnia e outras diferenças que costumam dividir a sociedade. Além disso, algumas delas têm a característica de transmitir uma mensagem rápida e objetivamente. Logo, tal característica justifica o fato de, na atualidade, muitos pesquisadores utilizarem às artes visuais como recurso que auxilia na reflexão e compreensão da realidade. Educadores também costumam utilizar imagens para promover relações interpessoais e facilitar os processos de ensino e de aprendizagem.

As imagens situam-se em um tempo e em um espaço. A imagem é lida, mas dependendo do sujeito que a lê, ela pode ter outra interpretação, pois as imagens dialogam com a subjetividade do leitor. Igualmente, uma imagem observada pela mesma pessoa em diferentes momentos poderá apresentar outra interpretação, visto que a interpretação depende da percepção, da sensibilidade, assim como das representações pessoais que o receptor da imagem tem sobre a temática da imagem. Logo, ao trazer para sala de aula os recursos imagéticos é preciso levar em conta a subjetividade do receptor da imagem, adequá-las ao contexto e atentar para os seus problemas (COMPIANI, 2013; SILVA-PIRES; ARAUJO-JORGE; TRAJANO, 2012).

Na contemporaneidade as tecnologias estão redefinindo os conceitos de espaços, tempo, memória, produção e distribuição de conhecimento, o que para Annateresa Fabris

(1998), nos coloca diante de uma nova realidade e, conseqüentemente, necessitamos de uma nova forma de nos posicionar diante desse fenômeno.

Diante disso, coadunamos com Martelli (2003) ao afirmar que as imagens apresentam várias funções que se confundem com as produções humanas por meio da história, na intenção de estabelecer uma relação com o conhecimento e o aprendizado. A autora cita Aumont (1993), para o qual a produção de imagens jamais é gratuita, pois a produção das imagens sempre ocorreu para determinados objetivos, individuais ou coletivos. O teórico apresenta três modos que são utilizados para estabelecer essa relação. São eles: 1) Modo simbólico (muito comum nas religiões, mas também nos valores políticos e sociais, que também podem ser representados simbolicamente); 2) Modo Epistêmico (quando a imagem tem a função de trazer informações sobre o mundo, como a paisagem e o retrato); Modo Estético (quando a imagem tem a função de agradar o expectador, como as imagens artísticas: a pintura, a fotografia, etc.).

Conforme Sardelich (2006), a expressão leitura de imagens remonta à década de 1970, surgida no interior das áreas de Comunicação e Artes, com a explosão dos sistemas audiovisuais; uma tendência influenciada pelo formalismo, fundamentada na teoria da Gestalt, e pela semiótica. Segundo ela, os estudos desse período consideraram que toda experiência estética supõe um processo receptivo. Logo, compreende a percepção “como uma elaboração ativa, uma complexa experiência que transforma a informação recebida” (SARDELICH, 2006, p.453).

As representações naturalistas se transformaram. As pinturas pré-históricas representavam ideias, imagens e figuras feitas em pedras e em paredes das cavernas; elas constituíam formas claras de comunicação.

Figura 1 – Pintura rupestre na Gruta dos Cavalos



Fonte: Site Albocasser (2019).

As TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) são formas de contar a história da humanidade, pois a forma como os sujeitos se relacionam e compartilham informações tem sido estruturada pelo uso das tecnologias digitais, afetando no modo como se organizam as práticas sociais (MARTINS, 2011).

A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades. Compreendemos tais esferas como campos legítimos de pesquisa e formação, atribuindo-lhes o status de redes educativas (SANTOS, 2011, p. 5 *apud* MARTINS, 2011, p.18).

Segundo Kerckhove (1995), na ausência de uma referência visual clara e objetiva, os desenhos têm se direcionado para as sílabas e se apoiado nelas. Assim, quase como um jogo de carta enigmático, no qual se misturando desenhos e signos, surge a escrita que não deixa de ser um modelo de imagem alfabética.

Para Kerckhove (1995), a escrita é uma tecnologia comercial, e o alfabeto, assim como os números, foi inventado para registrar transações, sendo possível, a permutação dos signos linguísticos ao mesmo tempo, para se comunicar, e escrever com uma produção para o desenvolvimento abstrato e cognitivo.

O que se tem chamado de sociedade da informação, para usar a expressão de Castells (1997), representa muito para a sociedade como um todo, mas especialmente para os jovens que exigem capacidade de aprendizagem e inovação muito mais profunda e sistemática, do que decorre a imposição de novos e mais complexos ritos de iniciação. Talvez não se trate de um novo modo de produção, porque o contexto continua capitalista, estamos vivenciando um novo modo de desenvolvimento, conforme aponta o autor.

No modo novo e informacional de desenvolvimento, a fonte de produtividade está na tecnologia da geração de conhecimento, processamento de informação e comunicação simbólica. Com certeza, conhecimento e informação são elementos críticos em todos os modos de desenvolvimento, já que o processo de produção está sempre baseado em algum nível de conhecimento e no processamento de informação. Contudo, o que é específico para o modo informacional de desenvolvimento é a ação do conhecimento sobre o próprio conhecimento como principal fonte de produtividade. Processamento de informação está focado no aprimoramento da tecnologia do processamento da informação como fonte de produtividade, em círculo virtuoso de interação entre fonte de conhecimento de tecnologia e a aplicação de tecnologia para aprimorar a geração de tecnologia e processamento de informação (CASTELLS, 1997, p. 17).

Contudo, as imagens mentais que se obtêm de nossa relação com o mundo podem ser armazenadas, constituindo nossa memória, para serem analisadas reflexivamente, podendo se transformar em uma bagagem de conhecimento, experiência de um objeto subjetivo que

permitirá o uso das técnicas de desenho, pintura e esculturas, compartilhar todas as emoções em relação ao mundo da imagem (LACAN, 1995).

Neste cenário, as razões paradoxais no contexto imagético são grandiosas como as tradicionais que submeteram a grande massa de conhecimento humano com o contexto da escrita e leitura prática transpondo conhecimento através da oralidade e da linguagem visual.

É importante que fique claro que o desenvolvimento e o uso da linguagem visual não se deram e nem se dão de forma espontânea. Exigiu esforço e requer um planejamento.

Steven Pinker (1998) descreve que o processo de conhecimento, ao que chamamos de imagem, se relaciona com diferentes tipos de imagem, como a percepção visual, resultado da captura periférica das sensações e processada por áreas do cérebro, não dependendo do estímulo externo, permanecendo em nossa consciência, armazenando-se como um banco de dados para transformar-se em uma memória virtual. O terceiro tipo de imagem corresponde àquela produzida por nós com o intuito de nos comunicar uns com os outros, expondo, em parte, um mundo subjetivo que chamamos de imagético.

O processo de desenvolvimento da linguagem visual, a comunicação e a expressão, para ser utilizada em forma de conhecimento e aprendizado, em uma literatura imagética, se dão no contexto cultural.

Na história da humanidade o principal instrumento utilizado para a transmissão de conhecimentos é o livro didático. Atualmente, outros recursos além do livro didático são utilizados como recursos pedagógicos, como filmes, fotografias, projeções digitais, literatura e pinturas, pois possibilitam construir o conhecimento, de forma mais abrangente (RAMOS, 2013).

Por todos os lugares em que andamos, encontramos imagens que formam sentidos e criam significados. Tal situação pode interferir na naturalização das imagens por parte de professores e alunos. Mas o trabalho com imagens em sala de aula pode ainda se constituir em uma experiência riquíssima de aprendizado, servindo para o questionamento das verdades imagéticas e, portanto, para a sua desnaturalização. As ideias são frutos de uma determinada realidade e nelas estão inseridos elementos que podem formar conceitos ou questioná-los, contribuindo ainda para compreender o contexto no qual foram produzidas (SILVA, 2010, p.177 *apud* RAMOS, 2013, p.10).

Dessa forma, entendemos que o uso de imagens pode melhorar a aprendizagem em sala de aula, pelo fato de trazer para esse ambiente algo que está muito presente no cotidiano dos alunos. Dependendo dos objetivos que se pretende alcançar, o professor pode utilizar diversos recursos imagéticos, como documentários, cinema, pintura, fotografia,

música, mapa, internet, história em quadrinhos, arquitetura, softwares, e diversos outros gêneros.

Ramos (2013) salienta que a análise de imagens suscita algumas problemáticas, como: o que há de analisar ou indagar sobre uma mensagem imagética que parece naturalmente legível? Será que o autor quis transmitir aquilo que nossa percepção identifica?

Pode-se dizer, assim, que a imagem tem uma linguagem universal. A sua produção, conforme aponta Mauad (2014, p.115), nasce da necessidade de simbolização. “Esse processo revela aspectos interessantes da sociedade que produz e recebe imagens. Em momentos diferentes, certas imagens, com sentidos comuns, entram em ação para animar valores e transformar o mundo onde os corpos habitam”.

É preciso considerar que a fotografia antes de representar uma “pegada/resquício” ou “isso foi/isso aconteceu”, ela apresenta um modo de ver. Poderíamos dizer que da prática social de representar e simbolizar, pois nascem dos corpos que se projetam na imagem e das imagens que se animam nos corpos (BELTING, 2006 *apud* MUAUD, 2014).

A função da imagem é de experiência do mundo e serve para representá-lo, de modo que na transformação se indique também forçosamente a repetição. Por outro lado, a experiência da imagem revela também uma mudança na experiência do corpo, o que faz com que a história cultural da imagem seja também uma cultura imagética (BELTING, 2006 *apud* MUAUD, 2014, p.116).

A justificativa que nos guia na escolha do uso de imagens se dá por considerarmos que a atividade reflexiva é fundamental para que o indivíduo atue conscientemente no meio social ao qual está inserido. Essa atividade reflexiva permite que ele conheça e interfira cada vez mais na sociedade e, para que isso ocorra, é necessário que mova alguns artefatos culturais. Na atualidade, a imagem vinculada às TIC (Tecnologias da Informação) tem se tornado o principal deles (MARTINS *et al.*, 2009).

Contudo, notamos que na sala de aula ainda há uma resistência quanto ao uso dos sistemas de produção de imagens, por resistência pessoal, optando por procedimentos didáticos tradicionais ou por seguirem diretrizes institucionais que também não reconhecem a importância do diálogo e da mediação do conhecimento por meio da cultura imagética associada à tecnologia.

2.1.1 O que é uma imagem?

Para começar a apresentar as definições cunhadas para “imagem”, começamos apresentando uma das mais antigas que se tem, cunhada pelo filósofo e matemático Platão, o qual define como imagem, em primeiro lugar, as sombras, em seguida, os reflexos que vemos nas águas ou à superfície dos corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações deste género (PLATÃO, 2000). Para Platão, nada podia ter tanto valor como aquilo que não podia ter imagens; é uma ocultação, uma ilusão, uma falsidade (AREAL, s/d.).

Aos questionar-se se a imagem é ilusão ou verdade, Areal (s/d) considera que “através das imagens, a representação transforma o real, a máscara torna-se face, pois temos grande facilidade em usar as imagens e acomodá-las, vesti-las e ajeitá-las para nossa interpretação da realidade” (AREAL, s/d, p.80).

As definições mais atuais de imagem revelam uma polarização em relação à definição de Platão. Segundo Areal (s/d), a primeira distinção que precisamos considerar é que imagem se opõe a coisa. “A imagem é sempre a representação de alguma coisa”. E exemplifica que não podemos olhar pela janela e exclamar “que bela imagem”, porque o que temos na nossa frente é a própria coisa. A imagem é, segundo a autora, um processo de mediação: “uma representação (a imagem) de um referente (a coisa)” (AREAL, s/d, p.60).

Segundo Areal (s/d), os indivíduos que adquirem sentido às imagens: “aquele que usa o microscópio, aquele que fotografa, aquele que apenas vê. Também, uma imagem involuntária num espelho, embora seja imagem óptica, só chega a ser lida como tal quando há um sujeito que a vê” (AREAL, s/d, p.61).

Como apontamos anteriormente, o registro mais antigo que temos em relação ao uso de imagens é o que se tem nas pinturas das cavernas, existente até os dias atuais nos sítios arqueológicos, a exemplo do Parque Nacional Serra da Capivara, onde se encontra a maior e mais antiga concentração de sítios arqueológicos da América.

As histórias da arte e da humanidade se relacionam com o desenvolvimento das imagens, sendo relevantes como representações do contexto histórico, social, político e econômico, expressando os valores existentes em cada época. Silva, Alves e Costa (2007) citam exemplos da importância das imagens:

[...] No Egito, a grandiosidade da civilização dos faraós; na Grécia, a adoração à figura humana; na Idade Média, a hegemonia da religião oferece ao homem a possibilidade de escapar às dimensões contingentes de espaço e tempo em que vive nos primórdios da Era Cristã, com a representação do irrepresentável; na Renascença, a supremacia da racionalidade e a revalorização da figura humana, haja

vista que, nesse período surgiu a perspectiva, que deu uma nova concepção de ser humano (SILVA; ALVES; COSTA, 2007, p.2).

Assim, o uso de imagens se faz presente em toda a civilização, da pré-história aos dias atuais, servindo como veículo de comunicação, informação, linguagem e registro. “Todavia, evidenciam-se também as contribuições e influências da mesma na transformação da sociedade, no contexto social, econômico, político e cultural, bem como toda a sua representatividade nos diversos campos do conhecimento” (SILVA; ALVES; COSTA, 2007, p.5).

Na atualidade o uso de imagem se tornou imprescindível em vários setores, como por exemplo, no marketing empresarial. Como apontado anteriormente, a imagem tem caráter universal e, dessa forma, é utilizada como estratégia na mídia das empresas, para atingir um público abrangente. Tal uso resulta numa comunicação efetiva, que conquista o cliente pelo olhar.

Os aspectos que dizem respeito à imagem e credibilidade ganharam maior visibilidade e importância a partir dos últimos cinquenta anos, quando as tecnologias de comunicação sofreram impactos de grandes e constantes transformações que culminaram com a modificação da natureza dos processos de comunicação de massa. Essas transformações foram originadas da chamada revolução digital, que possibilitou a redução e digitalização de textos, sons, imagens a *bits* (SILVA, P., 2008, p.2).

Atualmente, o uso de imagens nas empresas está associado à credibilidade. A revolução tecnológica que vem ocorrendo aceleradamente possibilita a fusão de meios que antes eram usados separadamente, como por exemplo, hoje a função de ligar é a menos utilizada num aparelho que une televisão, rádio, internet e diversos aplicativos que facilitam o nosso dia a dia, todos disponíveis na palma de nossa mão, num aparelho chamado celular.

Por outro lado, percebemos que no âmbito escolar o uso das tecnologias digitais e das imagens ainda é pouco significativo, em vista de seu potencial para impulsionar o processo de ensino e aprendizagem. O uso do computador e da internet se constitui como um desafio, tanto para o professor, quanto para aluno. Contudo, não se pode culpabilizar esses sujeitos por esse descompasso na educação, mas no geral, a falta de investimento em tecnologias digitais públicas, assim como formação específica dos profissionais da educação.

A realidade nos IES's, apesar de melhor com relação às escolas públicas estaduais, também aponta para a existência de recursos de informação e comunicação que poderiam promover uma radical transformação desses institutos, no entanto faltam recursos humanos e

formação específica para promover tais mudanças. Ou seja, existe o bem material, mas sempre quem vai operar esse bem é o ser humano, e falta investimento na capacitação desses profissionais que vão operar com as tecnologias. Se não houver formação, as tecnologias serão utilizadas para os mesmos fins da pedagogia tradicional, que é a transmissão de conhecimento; ou serão deixadas de lado, guardadas em caixas nos armários das instituições escolares.

Kallajian (2012) em sua pesquisa de mestrado sobre as implicações da tecnologia digital concluiu que essas tecnologias contribuem diretamente para atualização didática dos professores, assim como para a reconfiguração da sociedade, suas relações sociais, de consumo e lazer. Ainda, segundo o pesquisador, apesar dos reais interesses nessas mudanças, esse processo precisa ser compreendido pelos seus agentes principais que são os professores como ferramenta e não como fim. Logo, consideramos que a tecnologia precisa ser dominada por eles, e nunca substituirá a sua importância na sala de aula.

Sobre a introdução da cultura imagética nos IES's, Allan (2011) enumera aspectos positivos e negativos. Dentre os aspectos negativos, o principal que destaca é que a maioria dos professores não está preparada para utilizar as tecnologias digitais. Dentre os positivos, destaca que o uso da cultura imagética na atualidade pressiona as instituições de ensino a investir rapidamente na infraestrutura e formação do corpo docente para que os professores aprendam a aplicar as tecnologias digitais em sala de aula e melhorem a qualidade do ensino. É um processo irreversível e benéfico para tornar a educação escolar condizente com a época em que estamos.

Tarja (2001) defende a capacitação dos professores para trabalharem com as novas tecnologias em sala de aula. Para ele, esse profissional deve estar aberto para mudanças, reconhecendo-se como facilitador e coordenador do processo de ensino e aprendizagem, que precisa aprender a aprender, lidar com as mudanças rápidas promovidas por essas tecnologias, ser dinâmico e flexível.

Valente (1999) defende que essa mudança vai além de receber treinamento para operar um computador; essa formação deve, sobretudo, “prover condições para ele construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica” (VALENTE, 1999, p.39).

Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que

o professor saiba recontextualizar o aprendizado e as experiências vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir (IDEM, IBDEM, p. 39).

Almeida (1998) defende que, para que o professor tenha meios de promover ambientes de aprendizagem efetiva para os alunos, é necessário “reestruturar o processo de formação, o qual assume a característica de continuidade”. Além disso, esse profissional precisa ser preparado para desenvolver competências, assim como estar aberto para aprender todo dia, atuar a partir de temas emergentes do contexto e de interesse dos alunos, estimular a reflexão, dominar os recursos computacionais e saber adaptar seu uso à sua prática pedagógica, reelaborando continuamente teorias que orientem sua atitude de mediação.

2.2 Reflexões sobre o uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e a cultura imagética

Couto Junior (2013) considera relevante refletir sobre os princípios constitutivos da rede hipertextual que se inserem em um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), levando em conta que essa rede é um novo contexto para a educação. Para ele, a hipertextualidade dispõe de infinitas possibilidades de conexões entre partes de textos e textos inteiros, ampliando infinitamente as fronteiras entre diferentes áreas do conhecimento.

Os fios que se enlaçam de modo transdisciplinar convergem com o modelo metafórico de produção, possibilitando a criação de uma rede enxertada de diversidades e pluralidades em um contexto híbrido, que entrecruza tecnologia e artesanato (KLEM, 2013). Nesse sentido, o ambiente digital e suas múltiplas possibilidades de construção do saber tornam-se parte da prática pedagógica do educador. Isso abarca recursos tecnológicos que se inter-relacionam com os processos de aprendizagem, em que ficam registradas de forma crescente e abrangente as interações, reflexões, experiências estéticas, fazeres e saberes construídos no desenvolvimento do tema proposto (GERHARDT; SILVEIRA, 2009 *apud* KLEM, 2013).

O AVA oferece múltiplas ferramentas para a construção do conhecimento, interatividade e experiências estéticas. Uma investigação que circunscreve as possibilidades exploradas pelo educador e educando, bem como as possíveis conexões promovidas no percurso do processo de aprendizagem (KLEM, 2013, p.959).

Tourinho e Martins (2011) *apud* Filho (2013) apontam a educação da cultura visual como um campo de estudo transdisciplinar que pesquisa a produção artística do passado, com enfoque nos fenômenos visuais atuais, em suas funções e práticas que dependem do ponto de vista de quem observa. Conseqüentemente, assinala que “as metodologias da cultura visual são híbridas, diversificadas, podendo utilizar elementos práticos e empíricos bem como abordagens teóricas e criativas” (FILHO, 2013 p.53).

O conceito de educação da cultura visual é recente, que eleva as manifestações de visualidades do cotidiano, provocando práticas de produção, apreciação e crítica de artes, além de desenvolver cognição, imaginação, consciência social e cultural. Logo, a cultura visual é transdisciplinar, estuda e investiga as imagens numa perspectiva social, com proposições que motivam a produção ativa da cultura, conhecimento e aprendizagem (DIAS, 2011).

Logo, com o estudo sobre a imagem no decorrer da história da humanidade, percebemos que estas têm relação direta com o seu tempo, e tanto nos primórdios como na atualidade, servem para facilitar a comunicação entre os indivíduos e transmitir informações, sendo que as formas mais primitivas de comunicação deram lugar às tecnologia digitais, que a cada dia com recursos aprimorados de utilização de imagens vêm modificando consideravelmente a vida do ser humano contemporâneo, assim como as relações sociais.

Santaella (2013) chama a atenção para o fato de que hoje, ao carregar consigo um dispositivo móvel, a mobilidade se torna dupla: mobilidade informacional e mobilidade física do usuário. A pesquisadora considera que para navegar de um ponto a outro das redes informacionais, nas quais se entra e se sai para múltiplos destinos, o usuário também pode estar em movimento. Com isso, é possível acessar e enviar informações, transitar entre elas, conectar-se com as pessoas, coordenar ações grupais e sociais em tempo real, o que tornou-se corriqueiro. “Assim, o ciberespaço digital fundiu-se de modo indissolúvel com o espaço físico” (s/p, online). Logo,

[...] a mobilidade física do cidadão cosmopolita foi acrescida a mobilidade virtual das redes. Ambas as mobilidades entrelaçaram-se, interconectaram-se e tornaram-se mais agudas pelas ações de uma sobre as outras. Entretanto a gigantesca ação das redes sociais no ciberespaço não seria possível sem as facilidades que os equipamentos móveis trouxeram para se ter acesso a elas, a qualquer tempo e lugar (SANTAELLA, 2013, s/p).

Isto posto, visto que a vida cotidiana dos indivíduos está cada vez mais atrelada às novas tecnologias, é preciso considerar a criação de AVA nos ambientes que promovem

aprendizagem, utilizando como recurso as imagens que tem o caráter de estimular o pensamento, a reflexão, a criatividade, e que, por isso, podem ser utilizadas em vários contextos, adaptando-se também a objetivos diversos.

2.2.1 Tecnologia digital e a distribuição de informação pelas imagens

Segundo Veen e Vrakking (2009), a tecnologia digital, assim como a educação, faz parte da cultura do nosso dia a dia. A presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é vista como parte de uma linha básica de transformações cada vez mais interessante. Da análise dos ambientes virtuais, observa-se um dinamismo crescente na distribuição de informações por meio da imagem.

O uso da cultura imagética atrelada às redes sociais já é uma realidade. No entanto, a renovação da educação e do mundo administrativo não deverá ser tratada apenas como um mero aporte para a sobrevivência do mercado tecnológico, sem uma qualificação específica dos profissionais que dela fazem uso no sistema de ensino. Os ambientes denominados AVA são exemplos de locais de aprendizagem, os quais geralmente utilizam a cultura imagética como principal foco para o ensino. Contudo, ainda é grande o caminho a ser percorrido por pesquisadores, educadores e administradores.

Bissoli (2006) destaca que a alfabetização visual do indivíduo “tem sido objeto de pesquisa que embasam a proposta de formação de um leitor intérprete e crítico, capaz de analisar imagens e abstrair, além do significado visível, também as informações a elas subjacentes” (p.3), e por isso, considera importante “saber ver”, visto que a imagem pode, ao mesmo tempo, informar desinformar, fabricar mitos, reforçar uma impressão sólida do olhar, na medida em que chama a atenção dos alunos para aspectos diferentes do seu real significado.

As pesquisas a respeito da interpretação de imagens, além de revelar a importância do aprendizado desse tipo de leitura, propõem à escola um grande desafio: a inclusão do trabalho com imagens na educação infantil. Uma vez que a escola tem participação ativa na construção da história pessoal do aluno, podendo exercer influência tanto positiva quanto negativa no desenvolvimento de seu potencial crítico, torna-se necessária a inclusão dessas experiências no rol das demais vivências proporcionadas à criança no cotidiano da sala de aula (BISSOLI, 2006, p.4).

Bissoli (2006) defende, assim, que a interpretação de imagens deve ser um recurso utilizado nas escolas, desde a educação infantil, posto que a escola deve contribuir com o

desenvolvimento integral dos alunos. Destarte, na educação infantil, as imagens tornam o ensino mais lúdico e interessante para uma idade na qual ver, refletir, tocar são verbos importantes. Nos demais níveis de ensino, as imagens possibilitam a tão sonhada autonomia do educando, visto que servirá apenas como um estímulo para a sua reflexão e, conseqüentemente seu aprendizado.

2.2.2 A imagem e a aprendizagem no cotidiano: inovação pedagógica

Bissoli (2006) aponta para um aspecto que ainda não tocamos nesse trabalho, o de que a imagem pode exercer influência tanto positiva quanto negativa no desenvolvimento de potencial crítico do sujeito. Diante disso, defendemos que as imagens devem ser selecionadas para uso em sala de aula, levando em conta vários critérios, considerando o ambiente e o público receptor. Destarte, o uso de imagens não deve ser indiscriminado, mas pensado e coerente com o conteúdo trabalhado na aula. Logo, é necessário que haja um planejamento e uma reavaliação da utilização de imagens como ferramenta pedagógica.

Considerando ser a leitura de imagens uma atividade de raciocínio que envolve aprendizado, cabe então indagar como o professor, responsável pela mediação do processo de conhecimento, elabora seu próprio conhecimento a respeito dessa modalidade de leitura. Cabe indagar também a importância atribuída pelo docente ao trabalho de formação do aluno como leitor de imagens (BISSOLI, 2006, p.5).

Penin (2009) pondera que abordar a profissão docente reflete sobre os fatores objetivos e subjetivos que interferem no trabalho docente, os quais os objetivos são definidos pela autora como aqueles aspectos exteriores que afetam a profissão, como salários, coordenação escolar, estrutura física escolar, etc; e subjetivos são os que estão relacionados à subjetividade de cada docente, como alegrias e tristezas vivenciadas no ambiente de trabalho, o que nos leva a entender o quão complexa é a profissão docente.

Partindo de nossa experiência na universidade, observamos que nesse ambiente onde ocorre a graduação de professores, muitas vezes esse profissional não é preparado para os desafios atuais que pode encontrar na sala de aula. Na universidade há uma forte crítica ao modelo tradicional de ensino, no entanto muitas vezes fazem essa crítica utilizando a mesma metodologia. Ou seja, a crítica fica no plano das ideias, pois na prática não ocorre mudanças. Porvir (2015, s/p) defende que “Com as mudanças constantes nas formas de aprender e ensinar, os cursos de licenciatura devem preparar os futuros professores para dialogarem com a nova realidade da sala de aula, atuando como mediadores e designers de aprendizagem”.

Bernadete Gatti (2014) *apud* Porvir (2015) considera que cuidar da formação dos professores é primordial para que se elevem os dados educacionais. Para a pesquisadora, as licenciaturas não estão estruturadas para formar um professor. “Elas não formam bem nem no conhecimento específico e nem nas didáticas e práticas de ensino necessárias para uma atuação nas escolas” (s/p).

Para Moreira (2003, p.87), “uma proposta de formação docente multicultural não implica em aceitação irrestrita de diferentes manifestações culturais, mas, sim, na aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça uma dinâmica de crítica e autocrítica”. Mas como isso é possível? Que habilidades são essas?

Candau (2013, p. 247-248) aponta alguns caminhos:

Ampliar a concepção de pedagogia e compreendê-la como modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização de conhecimentos, desejos, valores; considerar a cultura como constructo central de nossos currículos e sala de aula, focalizando a aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história; colocar uma forte ênfase às experiências que os docentes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado; promover o estudo, a produção, a recepção e o uso situado de variados textos e imagem.

Para Saviani (2009, p.148), “o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação tenha surgido apenas nesse momento”. Nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Informa que as universidades eram uma forma de corporação que se dedicava às “artes liberais” ou intelectuais, por oposição às “artes mecânicas” ou manuais, formavam os docentes das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas. Mas, a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino.

O filósofo e sociólogo alemão Habermas, em sua Teoria da Ação Comunicativa, defendia que o desenvolvimento de técnicas pode levar ao aperfeiçoamento da força produtiva. Diante disso, podemos pensar que essas podem incluir também, a produção e a utilização de vídeo, slides, fotografias e outros artefatos voltados para a aula dos docentes, os quais dialogando com a imagem podem retomar o seu papel de sujeito (HABERMAS, 1987).

Conforme Enguita (1989), as mediações e movimentações da ação pedagógica na escola podem ser beneficiadas pelo uso das TDIC. Porém, ainda de acordo com o mesmo referencial, isso só será possível na medida em que o docente vai se apropriando dos meios de

produção da imagem e manipulando os dispositivos necessários para a construção de um conhecimento valioso “que nos ajude a abordar melhor os problemas da vida privada e pública” (p. 195).

Por mais que as escolas usem computadores e internet em suas aulas, estas continuam sendo seriadas, finitas no tempo, definidas no espaço restrito das salas de aula, ligadas a uma única disciplina e graduadas em níveis hierárquicos e lineares de aprofundamento dos conhecimentos em áreas específicas do saber (KENSKI, 2007, p. 45).

Nesse sentido, coadunamos com Kenski (2007) ao afirmar que não basta usar computadores e internet sem promover uma aprendizagem integrada, articulada, relacionando todas as disciplinas. Segundo o autor, “Usamos muitos tipos de tecnologias para aprender e saber mais e precisamos da educação para aprender e saber mais sobre as tecnologias” (KENSKI, 2007, p. 44).

As ações pedagógicas serão renovadas quando imersas na cultura imagética com a produção própria do seu produto, por meio do olhar digital; desmontando e reconstruindo antigas relações entre imagem e ação, como elemento cultural no campo da educação, problematizando a leitura, sua dinâmica, em diferentes suportes e ações (BARTHES, 1990).

2.2.3 Os professores e o uso das tecnologias

De acordo com Kenski (2006), a escolha de quais tecnologias irão fazer parte da metodologia de ensino deve ser feita pelo próprio professor, de forma consciente e, para isso, ele precisa, primeiro passar por uma etapa de familiarização com as tecnologias disponíveis, de modo a possibilitar que façam escolhas coerentes com os conteúdos a serem desenvolvidos, compatíveis com público-alvo e tempo de aula.

Kenski (2006) faz considerações relevantes sobre o papel dos professores e a importância do conhecimento que possuem sobre as diferentes tecnologias educativas disponíveis atualmente, de forma a garantir que os mesmos possam extrair o máximo das possibilidades destes recursos, bem como respeitem os limites que cada uma delas possui.

Nesta ótica, Moran (1995) já defendia o desenvolvimento dos processos de comunicação de modo a criar ambientes mais favoráveis aos processos de ensino e aprendizagem, ressaltando a importância das tecnologias dentro de um projeto pedagógico personalizado e inovador.

A busca de recursos pedagógicos e didáticos específicos sempre foi um fator singular na educação formal. A utilização de mídias entre os docentes desde a Educação Básica até o Ensino Superior representa a busca de maneiras diversificadas de ensinar e aprender, além da aproximação entre docentes e educandos. Nesta concepção, Moran (1995) ressalta que o uso de tecnologias amplia os horizontes de universidades; possibilita que as pessoas se intercomuniem, trocando dados e informações ou realizando pesquisas; estimulando assim a educação continuada através da integração entre mídias, com possibilidades síncronas e assíncronas, em horários favoráveis a cada indivíduo, facilitando até mesmo o contato entre educadores e educandos.

Pimenta (2005) propõe o fim da dicotomia entre o ensino e a aprendizagem por meio da “ensinagem”. Segundo ele, o ensino e aprendizagem constituem “uma unidade dialética no processo caracterizado pelo papel condutor do professor e pela auto atividade do aluno” (p. 208), e o “ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas de sujeitos do processo [...] A aprendizagem do aluno é a meta do ensino, portanto, não se isola” (p.208).

2.3 O curso de Administração no Brasil: história e identidade

Segundo Fischer (1984, p. 280), “a ideia de se implantar o ensino de Administração no Brasil, surgiu no Império, através da administração pública com pronunciamento de parlamentares como o Barlo de Uruguaiana e o Barlo de Bom Retiro, registrados em 1854”. Nessa época, conteúdos relacionados à Administração começaram a ser absorvidos por cursos de Engenharia, de Economia e de Ciências Contábeis. Tal situação, segundo Fischer (1984, p. 38), acabou colaborando para que a área de Administração só ganhasse identidade muitos anos depois.

Ainda no II Império, muitas foram as ideias que surgiram em torno da questão do ensino das Ciências Administrativas. Uma delas foi a proposta elaborada pelo deputado Silva Ferraz, em 1854, que defendia a criação de uma Escola de Administração a partir da Escola de Comércio. Outra ideia foi a de Leôncio de Carvalho, que em 1879 “sugeriu a dicotomização do curso de bacharelado em Direito em duas seções, uma voltada à magistratura e à advocacia e outra voltada às carreiras administrativa e política” (NICOLINI, 2007, p. 27).

Nos anos posteriores, 1857, 1865 e 1879, acontecem algumas reformas, que recomendavam alterações curriculares nos cursos de Direito, visando favorecer a formação de

administradores públicos. Rui Barbosa contribuiu nesse sentido esboçando um curso de Ciências Sociais, assim como seu currículo (KERCH, 2016).

Desse modo, no Brasil, a primeira vez que se fez alusão ao ensino superior em Administração Pública (AP) foi “no bojo das discussões nacionais sobre a ampliação do ensino comercial e a organização das faculdades de Direito”, exposto, a priori, sob a nomenclatura de “curso de ciências sociais” e, visivelmente, delineado à luz das ciências jurídicas, “circunscrevendo a administração do aparelho do Estado aos aspectos legais” (COELHO, 2008, p. 4 *apud* KERCH, 2016).

Kerch (2016) aponta que os primeiros cursos brasileiros que intentaram promover o estudo das Ciências Administrativas datam do ano de 1902 e foram ministrados em duas escolas particulares: a Escola Álvares Penteado, no Rio de Janeiro, e a Academia de Comércio, em São Paulo. Em 1905, através do Decreto Legislativo n.º 1.339, o Governo Federal reconhece como sendo de utilidade pública esses dois cursos e concede a essas escolas a validade do diploma por elas conferido. Mesmo com a validade desses diplomas, até 1931, o ensino da Administração não era regulamentado, sendo apenas no governo do presente Getúlio Vargas.

Razão do insucesso dos planos de implantação de um curso superior voltado, exclusivamente, para a Administração (e negócios) do Estado foi o entendimento que se tinha, desde o II Reinado, de que o ensino de administração pública se assemelhava ao do bacharelado em ciências jurídicas; entendimento que perdurou até os anos 1930 (COELHO, 2008 *apud* KERCH, 2016). A Reforma Constitucional Francisco Campos renunciou a concepção de um curso superior de Administração e Finanças, o que não se concretizou, sendo criado em seu lugar o Curso Superior em Ciências Econômicas, que levava em seu cerne uma forte preocupação com a capacitação administrativa dos profissionais egressos (KERCH, 2016).

Nas décadas seguintes as reformas vão se fazer presentes no cenário do ensino de Administração Pública que, finalmente se define e se consolida em nível de capacitação e formação de pessoal, assumindo um caráter estratégico e instrumental. O contexto após a Revolução de 30 possibilitou várias transformações sociais, propiciando o surgimento e consolidação de cursos de ensino superior, além do surgimento de diversas indústrias e um Estado como agente no processo de desenvolvimento do País (KERCH, 2016).

Kerch (2016) recorda que foi nesse contexto que foi fundado o IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho), que tinha como objetivo disseminar novos métodos das Ciências Administrativas. O Instituto se constitui como um marco na história do Curso de

Administração, pois é considerada a primeira instituição de treinamento em administração da América Latina.

Aos poucos, a ciência da Administração vai se consolidando socialmente. Em 1936 foi promulgada a Lei n.º 9.284, estabelecendo normas para a Administração de Pessoal e para o sistema de classificação de cargos. Em 1938 foi criado o DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público), cujo papel era a formação do servidor público como área de ênfase, tendo a administração de pessoal e o sistema de mérito como base da reforma administrativa (KERCH, 2016).

[...] o DASP foi constituído “para ser o ‘braço administrativo’ do Estado Novo”, avocando ares de superministério, onde coexistiam as funções de Departamento de Administração (relacionadas à Organização e Métodos, à gestão de pessoal, ao controle dos materiais e à elaboração dos orçamentos) e órgão de assessoria da Presidência. Contudo, em outubro de 1945, o presidente Vargas foi deposto e, em 9 de dezembro do mesmo ano, o DASP foi reorganizado com cortes nas atividades de pessoal (KERCH, 2016, p.3).

O DASP nasceu para dar suporte administrativamente ao Estado Novo, no Governo de Getúlio Vargas e, conseqüentemente, quando este foi deposto, essa instituição foi reorganizada, sofrendo cortes nas atividades administrativas, perdendo poderes que tinha no governo anterior.

Em 1946 foi criada Faculdade de Economia e Administração (FEA), na Universidade de São Paulo, o que ainda não era um curso de graduação em Administração, mas apenas os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis. Em 1952 foi criada a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), no Rio de Janeiro, após reuniões de técnicos brasileiros da FGV e do Governo Federal, representantes da ONU e professores americanos (FISHER, 1984 *apud* KERCH, 2016). Assim,

[...] a EBAP era “destinada à formação de profissionais especialistas para a administração pública”. Logo, a “EBAP foi se estruturando como órgão de ensino, pesquisa e assistência técnica”, com o patrocínio financeiro da ONU (até 1959) que, inclusive, “subsidiou a vinda de professores americanos e o treinamento em nível avançado em Administração Pública de professores recrutados pela FGV” (FISHER, 1984, p. 282 *apud* KERCH, 2016, p.4).

Em 1954 foi criada a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), com bacharelado destinado a formar profissionais especialistas nas “modernas técnicas” de gerência empresarial e no intuito de auxiliar o mercado empresarial local. Em 1959, o Brasil e os Estados Unidos fizeram uma parceria, instituindo o Programa de Ensino de

Administração Pública e de Empresas, o que beneficiou a EBAP, a EAESP, o DASP e as Universidades Federais da Bahia e do Rio Grande do Sul – UFBA e UFRGS, alertando para a necessidade de formação de docentes para o ensino de Administração Pública e de Empresas (KERCH, 2016).

Em 1960 foi criada a Associação Brasileira de Técnicos em Administração (ABTA), que defendia a institucionalização da profissão de Administrador no Brasil, que vai conseguir a regulamentação do ensino de graduação em Administração, sendo reconhecida pelo Decreto n.º 1108, de 30 de maio de 1962. Em 1965 é decretada outra importante lei, a Lei n.º 4.769, regulamentando a profissão de Técnico em Administração. Com a criação da categoria de Técnico, o exercício da profissão passou a ser privativo dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas e de gestores praticantes (KERCH, 2016).

O currículo mínimo do curso foi estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer n.º 307 e Resolução S/N, de 8 de julho de 1966, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Com isso, um grande campo para os bacharéis em Administração de Empresas foi aberto com a regulamentação do ensino e, posteriormente, com o “milagre econômico”. A Reforma Universitária de 1968 impulsionou o curso, dado o ingresso de empresas multinacionais, “pela burocratização (na acepção burocrático-weberiano) das organizações brasileiras, tudo isso num macroambiente de crescimento econômico, de concorrência interorganizacional e de inovações tecnológicas” (KERCH, 2016).

Já na década de 1970, o ensino privado da Administração despertou para a oportunidade que chegou, concomitantemente, com o crescimento econômico do Brasil: o ingresso de empresas multinacionais, o aporte de capital estrangeiro nas empresas nacionais e a burocratização das organizações brasileiras – tudo isso dentro de um macroambiente de crescimento econômico – causou um aumento na demanda por Administradores. Assim, fazia-se necessárias fábricas (cursos de Administração) que produzissem esses profissionais (Administradores) nos moldes que a regulamentação exigia (KERCH, 2016, p.10).

Assim, nesse retrospecto da criação e evolução dos cursos de Administração, percebemos que as instituições universitárias foram propulsoras desse movimento, tendo seu apogeu na década de 70, quando muitas indústrias instalaram-se no país, necessitando de muitos profissionais formados na área.

2.3.1 As práticas pedagógicas no curso de administração

A Administração é um curso para capacitar o indivíduo a resolver problemas de tendências organizacionais, nacionais e internacionais, sob responsabilidade das Universidades, de modo a preparar o aluno do Curso para a empregabilidade.

Fonseca (2016), em seu estudo sobre a prática pedagógica no curso de administração, observando o cenário atual do curso, questiona-se: “Quão preparado, está o professor de administração para, em sua mediação pedagógica, desenvolver novas habilidades e competências do futuro administrador?” (p.2). Para responder a questão realiza um estudo com 26 professores do Curso de Administração de uma Universidade Pública do Estado da Bahia, cujo resultado constatou que “os professores leem pouco, em média, menos de 2 livros didáticos ou artigos, por ano. A concentração das leituras está mais voltada para notícias e artigos da internet”; que “o professor se considera um articulador e executor da escolha dos conteúdos de sua disciplina baseado na ementa que recebe da Universidade e nesse aspecto sentem-se sem autonomia para decisão”, mas sente que tem autonomia para decidir como deve conduzir suas aulas; que ele e que o estágio do curso não tem utilidade para os tempos em que a onda são as *startup*.

As habilidades e competências ensinadas nas escolas de negócios estavam condenadas ao fracasso, pois, na trajetória de ex-alunos, poderosos no cenário americano estavam envolvidos com desfechos desastrosos, colocando as mais reputadas escolas de negócios do mundo na lista de vilões da recente história corporativa (FONSECA, 2016, p.9331).

As competências transversais são entendidas como as que orientam o desenvolvimento pessoal, social, cultural, relacional e cognitivo dos alunos e que perpassam por todo o curso. As competências técnicas são direcionadas à aquisição de conhecimentos que auxiliem o aluno no desenvolvimento profissional.

Ancorados na Resolução Nº 4, do CNE, de 13 de julho de 2005, que regulamenta o curso de graduação em Administração, perguntamos: quais são os conteúdos específicos que moldarão as competências para a formação do Administrador? Por meio de Competências Técnicas e Transversais, conforme tabela elaborada por Fonseca (2007).

Tabela 1 - Competências transversais e técnicas de acordo com a Resolução do CNE nº04/2005

Competências Transversais	Competências Técnicas
<input type="checkbox"/> Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas de seu exercício profissional.	<input type="checkbox"/> Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e de seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável.
<input type="checkbox"/> Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.	<input type="checkbox"/> Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.
<input type="checkbox"/> Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais.	<input type="checkbox"/> Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais.
<input type="checkbox"/> Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão.	-
<input type="checkbox"/> Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento.	-

Fonte: Fonseca (2007, p.176).¹

O professor Dr. Antônio Nóvoa (2009), em seu livro “Professores: imagens do futuro presente” traz à tona uma série de provocações sobre a formação do professor. Em uma dessas provocações, destaca:

¹ Tabela elaborada por Fonseca (2007) *apud* Fonseca, J. A prática pedagógica no curso de administração: uma questão de mediação pedagógica. *Anais... ENDIPE*, 2016. Disponível em: <https://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233_10069_38013.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

Na verdade, não é possível escrever textos atrás de textos sobre a práxis e o praticar, sobre a sabedoria e a prudência como referências do saber docente, sobre os professores reflexivos, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação e promover uma análise coletiva das práticas pedagógicas (NÓVOA, 2009, p.18).

Por esse motivo, Nóvoa (2009) defende a necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Se as mudanças forem apenas mudanças vinda de fora, serão sempre mudanças pobres, que não terão lugar no interior do campo profissional docente.

Nóvoa (2002) defende que a ação dessa prática não é simples, pois muitos professores dessa área permanecem presos ao ensino por meio de práticas pedagógicas tradicionais e são resistentes a mudanças. O autor sugere que a trilogia do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional rompa com os paradigmas dominantes, tornando o contexto de sala de aula estimulante tanto para alunos, como para os professores.

2.3.2 Cultura imagética e suas implicações nas estratégias organizacionais de ensino

Atualmente é de consenso para as empresas a busca por uma imagem que passe credibilidade. Com isso, as empresas investem em políticas que colaboram no sentido de gerar confiança e credibilidade entre os seus públicos, objetivando com isso a identificação e aceitação da empresa como melhor unidade a satisfazer seus desejos.

Silva, P. (2008) considera que as imagens projetadas pelas empresas e introjetadas pelos públicos são resultados daquilo que se passa, acontece e que se relacionam com os âmbitos organizacionais. Desse modo, “as empresas passaram a construir eficientes identidades organizacionais que servem de base para as ações, decisões, políticas e estratégias presentes em seus contextos” (p.10).

O desenvolvimento e consolidação de uma empresa no mercado dependem verdadeiramente daquilo que seu público tem em mente sobre ela. Só se tornam públicos favoráveis às empresas aqueles que têm uma boa idéia e imagem delas, tendo confiança em adquirir seus bens e serviços e, conseqüentemente, propagam às outras pessoas o quão satisfatório é poder confiar e ter bons resultados naquilo a que se propõe o consumidor (SILVA, P., 2008. p.10).

Comumente costuma-se confundir imagem e identidade; o que pretendemos distinguir nessa parte, ancorados em Silva, P. (2008). De acordo com a referida autora,

identidade significa “as formas adotadas por uma empresa para se identificar ou se posicionar perante o público” e imagem “é a maneira que o público percebe a empresa ou seus produtos e serviços” (p.11). Ou seja, a empresa, primeiro, cria uma identidade para depois moldar a sua imagem. Mas é importante destacar que a imagem da empresa depende também de outros fatores, percebidos individualmente pelas pessoas.

Buscando uma imagem que satisfaça seus públicos, as empresas tendem a construir ou fortalecer sua identidade organizacional de acordo com o que esses públicos aspiram. Assim, os públicos introjeta percepções por meio de vários fatores, construindo uma imagem acerca de tal organização. Nesse processo, esses dois conceitos se entrelaçam causando certa confusão em suas importâncias e significados (SILVA, P. 2008, p.10).

Segundo Silva, P. (2008), as imagens estão presentes em tudo que é canto, nos produtos, programas, organizações, países, raças, grupos, ideias, animais, coisas, etc., as pessoas também têm uma imagem. Dessa forma, a imagem pode levar ao sucesso, e também ao fracasso. Pode empregar alguém, mas também pode demitir. Pode condenar ou absorver, levar alguém ao suicídio ou ao pódio. Envergonhar ou encher de orgulho. E, por tudo isso, conclui a autora: a imagem tem poder.

De acordo com a definição de Rabaça e Barbosa (2002, p. 377) *apud* Silva, P. (2008), a imagem é um conceito que parte de um indivíduo, de um público ou de um grupo social a respeito de uma organização, empresa, produto, marca, instituição, personalidade etc. Já, Neves (1998, p.64) *apud* Silva, P. (2008), define a imagem de uma entidade, considerando que essa é o resultado do balanço entre as percepções positivas e negativas que esta organização passa para um determinado público. Assim, não basta ter uma boa imagem, ela tem que ser competitiva.

A credibilidade e a boa imagem de uma organização farão desta, próspera economicamente, pois serão reconhecidas e escolhidas pelos públicos, seja para comprar, para trabalhar, associar-se ou buscar parcerias. Ninguém busca associar-se a empresas que tem nomes envolvidos em escândalos ou que possuem má fama. A imagem é fundamental para bons relacionamentos. E uma empresa que conquista credibilidade e imagem favorável, certamente colherá muitos frutos, frutos estes que a deixará economicamente confortável (SILVA, P., 2008, p.14).

Na mídia impressa percebemos que a imagem ocupa um lugar essencial, pelo poder que tem de atrair pelo olhar, ultrapassando os obstáculos físicos e reconstruir frente às classes, experiências imensas, distantes no tempo e no espaço. Cada vez mais, o signo visual penetra nos domínios do que era apenas verbal.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de Pesquisa

Para responder às perguntas propostas por esta investigação, além de aprofundamento teórico sobre o assunto, foi necessária a realização de uma pesquisa qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), este tipo de pesquisa possibilita descrever um fenômeno a partir do ponto de vista dos sujeitos participantes.

A opção pela abordagem qualitativa se dá pelo fato do ambiente natural onde o fenômeno acontece ser a fonte direta de dados; o fato do pesquisador ter sido o principal instrumento de coleta de dados; pelo caráter descritivo do relatório da pesquisa e o foco nos significados que os sujeitos atribuem ao problema investigado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Dentro da perspectiva da abordagem qualitativa, a pesquisa aqui assumiu pelo menos dois aspectos de um estudo de caso. Segundo Goldenberg (1997, p.34),

O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística.

Neste sentido, a pesquisa centrou a sua atenção em um único caso (o curso de Administração) e usou duas diferentes técnicas de pesquisa: a observação e a entrevista.

3.2 Local e Sujeitos da Pesquisa

Seguindo os pressupostos da pesquisa qualitativa, o trabalho de campo foi realizado em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, ora denominada CICA², situada na periferia de Fortaleza. A opção por este lócus se deu, principalmente, por oferecer o curso de Administração de Empresas; por reunir, neste curso, professores adeptos e não adeptos ao uso da cultura imagética em suas aulas; e pela facilidade de acesso (já havíamos trabalhado lá, o que favoreceu a inserção do pesquisador).

De acordo com o histórico da IES, a sua origem assemelha-se a da maioria das IES's do nosso Estado. Em 1973, iniciou suas atividades com o ensino fundamental e médio

² Nome fictício utilizado para preservar o anonimato da IES. Nas Referências, este nome também será utilizado com o mesmo objetivo.

em estados das regiões nordeste e sudeste do país e, em 2002, expandiu para o ensino superior. Atualmente, mantém a oferta da educação básica e ensino superior nas regiões supracitadas, entretanto, concentra o ensino superior no Ceará.

A CICA tem sedes em cinco bairros distintos da Capital (Aldeota, Antônio Bezerra, Messejana, Montese e Siqueira) e em um município litorâneo do Ceará. A coleta dos dados foi realizada em duas sedes em Fortaleza, no curso de Administração.

Há muita semelhança na estrutura física de seus prédios. De maneira geral, ambas possuem: 40 salas de aula, 01 biblioteca, salas de coordenação específicas para cada curso de graduação oferecido, 01 sala para diretoria, 01 sala para a coordenação geral, 01 secretaria acadêmica, 01 sala de professores, 01 secretaria discente, 01 tesouraria, 01 cantina, laboratórios específicos para cada curso de graduação, 03 laboratórios de computação, 02 banheiros para docentes, e amplo estacionamento para alunos, professores e demais funcionários.

O primeiro locus de pesquisa, aqui nomeado Sede A, oferece os seguintes cursos: Administração Ead e Presencial, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis (Ead e Presencial), Design de Moda, Direito, Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Estética e Cosmética, Fisioterapia, Gestão Financeira, Logística, Marketing, Nutrição, Odontologia, Pedagogia (Ead e Presencial), Processos Gerenciais, Psicologia, Recursos Humanos, Redes de Computadores, Serviço Social (Ead e Presencial).

O segundo locus de pesquisa, aqui denominado Sede B, oferece os seguintes cursos: Administração (Ead e Presencial), Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis (Ead e Presencial), Direito, Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), Enfermagem, Engenharia de Produção, Engenharia Civil, Estética e Cosmética, Fisioterapia, Gestão Financeira, Logística, Pedagogia (Ead e Presencial), Psicologia, Processos Gerenciais, Recursos Humanos e Serviço Social (Ead e Presencial).

Os sujeitos da pesquisa foram dois professores com perfis diferentes, conforme Tabela 2 e 3:

Tabela 2 - Perfil Professor 01 (PF1) – Faz uso da cultura imagética

Graduação	Comunicação Social, em 2006, na Universidade Federal da Paraíba.
Especialização	Jornalismo cultural, na Faculdade Integrada de Patos, em Paraíba.
Mestrado	Publicidade, em 2013, na Universidade do Minho, em Portugal.
Doutorado (em curso)	Ciências Sociais, na Universidade de Salamanca, na Espanha.
Tempo de experiência no em sino superior	7 anos

Fonte: Pesquisa direta.

Tabela 3 - Perfil Professor 02 (PF2) – Não faz uso da cultura imagética

Graduação	Consultoria Organizacional de Desenvolvimento Humano, em 2006, na Faculdade Estácio do Ceará, em Fortaleza.
Especialização	Gestão Organizacional e do Trabalho, Pesquisa Científica e Qualidade e Engenharia de Produção.
Mestrado	Ciências Sociais (Antropologia), em 2018, na Universidade de Salamanca, na Espanha.
Tempo de experiência no em sino superior	4 anos

Fonte: Pesquisa direta.

A opção por esses sujeitos se deu, sobretudo, em razão, dos seguintes objetivos específicos da pesquisa: analisar a prática do professor em sala de aula com e sem a presença da cultura imagética; e identificar a forma de uso da cultura imagética por professores em sala de aula bem como o seu não uso.

3.3 Técnicas de Construção dos Dados

Considerando “que a potencialidade de um instrumento está na possibilidade de mediação dialógica que ele terá com o outro” (CARDOSO, 2016, p. 106) e que “na corrente da comunicação entre eles se torna possível a construção e compreensão dos sentidos” (FREITAS, s/a, p.11, *apud* CARDOSO, 2016, p. 106) e coerente com o tipo de pesquisa, fizemos uso de duas técnicas de pesquisa: observação de tipo não participativo e entrevista semiestruturada. A seguir, descreveremos como se deu a realização de cada técnica.

3.3.1 Observação de tipo não participativo

A opção pela observação de tipo não participativo vinculou-se, notadamente, ao seguinte objetivo específico da investigação: analisar a prática do professor em sala de aula com e sem a presença da cultura imagética. De forma complementar, também forneceu elementos importantes para atingirmos os propósitos de: identificar a forma de uso por professores e o não uso da cultura imagética em sala de aula; e identificar as implicações da cultura imagética na prática pedagógica docente, especialmente, na interação entre alunos e professor.

A observação não participante consiste em uma técnica adequada para a apreensão de comportamentos e acontecimentos no momento em que eles se produzem, sem a interferência do pesquisador. Além disso, “coloca o pesquisador dentro do cenário, de forma que ele possa compreender a complexidade dos ambientes psicossociais, ao mesmo tempo em que lhe permite uma interlocução mais competente” (ZANELLI, 2002 *apud* FERREIRA; TORRECILHA; MACHADO, 2012, p.2).

Neste sentido, a observação contribuiu para que houvesse uma relativa familiarização com a linguagem local (docente e discente), o que facilitou o emprego de um vocabulário mais ou menos comum nos momentos de entrevista ou de interações menos formais, como nos intervalos de aula.

Outra vantagem que a observação proporcionou para o desenvolvimento do trabalho de campo desta pesquisa refere-se à possibilidade de entender melhor aquilo que é trazido pelo entrevistado em situações de entrevista.

Remetendo-se a este aspecto facilitador da técnica da observação, Gaskell (2003) argumenta que “Na observação, o pesquisador está aberto a uma maior amplitude e profundidade de informação, é capaz de triangular diferentes impressões, e consegue conferir discrepâncias emergentes no decurso do trabalho de campo” (p.72). Todavia, consideramos que mesmo apresentando vantagens e possibilidades ao pesquisador, é necessário que ele tenha sempre consciente a premissa de que nenhuma realidade social é possível de ser apreendida em sua totalidade.

As observações aconteceram em duas sedes de uma IES privada, em um curso de Administração. Na sede A, as observações foram realizadas no período de 27 de fevereiro a 20 de março de 2019, durante nove aulas, com 50 minutos cada uma delas, todas no período matutino, na turma de sexto semestre, na disciplina Pesquisa de Mercado. Nesta turma, o professor (PF1) fazia uso da cultura imagética em suas aulas.

Na sede B, as observações ocorreram entre 12 de março de 2019 e abril do mesmo ano. Também se deu em nove aulas de 50 minutos, entretanto, aconteceram no período noturno, na turma de quarto semestre, na disciplina Redes Logísticas, que tinha como responsável o professor (PF2) que não fazia uso da cultura imagética em suas aulas.

A nossa chegada às sedes coincidia, quase sempre, com o horário de chegada dos primeiros estudantes. Cerca de 30 minutos, começavam a chegar os docentes e iam “batendo o ponto” na sala dos professores e, em seguida, encaminhavam-se para suas respectivas salas de aula.

As observações foram guiadas por um roteiro relativo a informações descritivas acerca da organização da aula do professor, dos materiais utilizados, do tempo despendido para tanto, o espaço e as interações estabelecidas com os discentes com e sem o uso da cultura imagética, conforme Apêndice A.

Durante as observações procurava manter uma postura discreta, sentado entre os estudantes, redigindo um diário de campo a partir do que era indicado pelo roteiro de observação. A importância do registro para o pesquisador é ressaltada por Zabalza (2004, p.10) ao enfatizar que:

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em sala ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender.

As informações do diário de campo também foram complementadas pelo registro em fotos com as devidas autorizações (APÊNDICES B1 e B2). As fotos foram realizadas durante as aulas observadas.

Quando estevávamos fotografando, buscamos seguir a orientação de Andrade (2007, p.76), qual seja, tentar “que os sujeitos envolvidos nas diversas situações comportassem-se de maneira habitual, desejo nem sempre atingido”.

É importante lembrar que o registro fotográfico apresenta vantagens para a pesquisa qualitativa, dentre elas, a de que “a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais” (LOIZOS, 2003, p.137).

Paradoxalmente, o uso de registros desta natureza também apresenta limites, como, resalta Loizos (2002, p.138):

Estes registros não estão isentos de problemas, ou acima de manipulação, e eles não são nada mais que representações, ou traços, de um complexo maior de ações passadas. Devido ao fato de os acontecimentos do mundo real serem tridimensionais e os meios visuais serem apenas bidimensionais, eles são, inevitavelmente, simplificações em escala secundária, dependente, reduzida das realidades que lhes deram origem.

3.3.2 Entrevista semiestruturada

A opção pela entrevista semiestruturada vinculou-se, em especial, aos objetivos específicos da pesquisa de: identificar a forma de uso por professores e o não uso da cultura imagética em sala de aula; e identificar as implicações da cultura imagética na prática pedagógica docente, notadamente, na interação entre alunos e professor, embora as observações já tivessem oferecido muitas pistas sobre isso. Como assinala Duarte (2001, p. 215), o uso de entrevistas [na pesquisa qualitativa] é fundamental “porque permite ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade”.

A entrevista semiestruturada é importante também porque permite que os sujeitos envolvidos na pesquisa “respondam mais nos seus próprios termos do que as entrevistas padronizadas e ainda forneçam uma estrutura maior de comparabilidade do que nas entrevistas focalizadas” (MAY, 2004, p.148).

De acordo com Triviños (1987), uma característica da entrevista semiestruturada é a utilização de um roteiro previamente elaborado. Nesta perspectiva, foi realizada uma entrevista com cada um dos professores, ao término das observações, subsidiada por roteiros específicos, conforme Apêndices C e D.

A entrevista com o PF1 se deu de forma online, pois ele havia sido aprovado em um concurso público e teve que viajar às pressas para tomar posse na Cidade de Brasília, no cargo de relações públicas do Exército Brasileiro. No dia acordado para a entrevista ele havia embarcado, comprometendo-se a enviar as respostas por e-mail.

Com o PF2, a entrevista se deu em uma sala de aula, no período vespertino, na IES onde ocorreram as observações, com data e horários previamente agendados e teve a duração de uma hora e dez minutos.

A entrevista foi gravada a fim de facilitar o registro mais fiel possível das interações verbais ocorridas entre o pesquisador e o entrevistado.

A análise dos resultados das observações e das entrevistas foi realizada considerando os objetivos da pesquisa e o referencial teórico adotado.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo está organizado em quatro seções e visa apresentar os resultados das observações e das entrevistas considerando os objetivos da pesquisa e o referencial teórico adotado.

Nas duas primeiras seções, inicialmente, são apresentadas informações gerais sobre os ambientes observados, quais sejam, as duas salas de aula, com foco na organização do espaço, mobiliário e equipamentos presentes na sala. Em seguida, são destacados aspectos da prática dos professores durante as aulas como, tempo para início e finalização; material utilizado; recursos imagéticos utilizados; tempo de exposição de conteúdo; o que fazem com o material exposto; afinidade com os recursos utilizados; como interagem com os alunos durante a aula etc. Finalmente são ressaltados alguns elementos relativos à postura dos alunos durante as aulas, como: atenção; forma de participação, como registram os conteúdos apresentados; material utilizado; o que fazem com o material apresentado pelo professor; como interagem com o professor durante a aula, como interagem com os demais colegas durante a aula, dentre outros.

Na terceira e quarta seção são focalizadas as formas de uso e não uso da cultura imagética pelos professores em sala de aula e suas implicações na prática pedagógica docente, notadamente, na interação entre alunos e professor.

4.1 A prática do professor em sala de aula com a presença da cultura imagética: o ambiente, a postura e as interações

De modo geral, as cadeiras da sala de aula onde atuava o PF1 estavam sempre organizadas em formato de “U”, com os alunos sentados uns olhando para os outros, possibilitando maior interação da turma entre os 22 alunos que frequentavam as aulas regularmente de um total de 24 matriculados.

A Figura 2 ilustra o projetor preso ao teto presente na sala observada:

Figura 2 – Estrutura da sede A



Fonte: Pesquisa direta.

Consideramos que o fato da sala ter o equipamento instalado facilita a prática pedagógica do professor, principalmente com relação ao tempo de aula, pois pela nossa observação quando a sala não possui o equipamento fixo e o professor deseja fazer uso, acaba desperdiçando muito tempo com a montagem e com os imprevistos que essa causa muitas vezes, como um cabo que não conecta, a falta de uma extensão, de adaptador, etc.

O Datashow é uma tecnologia que atualmente é bastante utilizada em sala de aula, que pode ser utilizado para apresentação de imagens, de acordo com os objetivos da aula e planejamento do professor.

Tudo o que podemos visualizar na tela do computador é projetado e aumentado para um público, no caso, os alunos. Com isso, as possibilidades de uso do equipamento são inúmeras, como filmes, apresentação de gráficos e imagens em geral. O uso do equipamento não é essencial com internet, pois se pode conectar um *pendrive* e assim projetar o conteúdo pretendido. Contudo, com internet o uso se torna mais interessante, pois assim o professor tem um leque de possibilidades de uso em sua aula. Esse acesso conjunto permite, inclusive, interação em jogos online, *Quiz*, *Google Maps*, *Youtube*, museus virtuais, simulações e diversos objetos educacionais amplia a forma de apresentarmos os conteúdos, conforme aponta Antonio (2011).

Figura 3 – Estrutura Sala em “U”

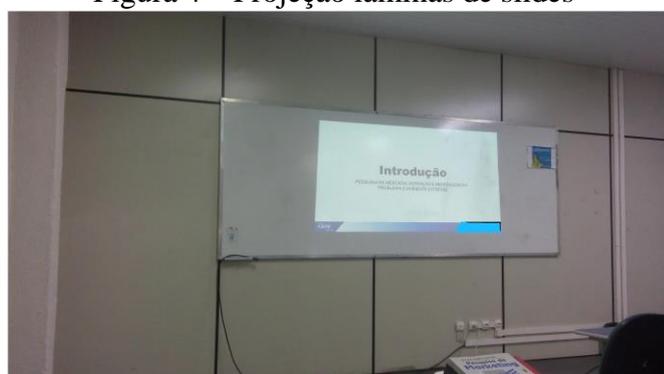


Fonte: Pesquisa direta.

O bom da estrutura em U é que é uma organização que permite que todos se vejam, diferente do modelo tradicional com cadeiras enfileiradas, impedindo uma boa visualização e movimentação. Contudo, consideramos que o ambiente de aprendizagem deve ser flexível de acordo com os objetivos da aula. Referente a isso, Basílio (2017) considera que “Entender a sala de aula como um local flexível é um dos primeiros passos para se pensar a diversificação das práticas pedagógicas” (s/p). Segundo o autor, é fulcral que antes de pensar os espaços, se pense a concepção de educação colocada, assim como o que se pretende com os sujeitos ali presentes.

Para iniciar suas aulas, o PF1 liga seu computador a um cabo específico do projetor da sala, preso ao teto, conectando os recursos imagéticos, fazendo exposição do conteúdo, como indica a foto a seguir:

Figura 4 – Projeção lâminas de slides



Fonte: Pesquisa direta.

Sempre com o projetor ligado e sentado à cadeira, o PF1 demorava a passar os slides, em média 20 minutos. Ele não se limitava apenas aos slides, também recorria às séries da *Netflix*.

O material exposto, segundo o PF1, era sempre disponibilizado para o aluno no portal do IES. As interações com os alunos durante as aulas se davam de forma descontraída. O docente procurava deixar os alunos à vontade, sempre relacionando os assuntos abordados de uma forma explicativa, abordando o tema da aula com ética, moral e responsabilidade social, tentando instigar os alunos para que as conversas paralelas não tivessem descontinuidade. Para tanto, costumava, utilizar pequenas brincadeiras, o que os levava de volta à “realidade da sala de aula”. O trecho do diário de campo, a seguir, ilustra essa ideia:

O PF1 continuou o debate sobre o que é ético ou não é. No slide que estava se apoiando para coordenar a discussão, havia escrito: “Não existe certo ou errado, vocês estão livres, façam o que quiserem”. Ele leu o que estava escrito e surgiu um questionamento sobre o Big Brother Brasil19, programa da rede Globo de televisão, falando a respeito de conduta de racismo, no contexto da homofobia. O tema foi motivo de diálogo com os alunos sobre ação e reação de quando se mexe com um homossexual (NOTAS DE CAMPO, 13/02/2019).

Alguns alunos costumavam chegar atrasados, mas o professor os recebia sempre com uma "brincadeira" do tipo "esqueceu-se de acordar", "a noite foi boa", mas sempre atento ao tema da aula, para a turma não dispersar, e sempre continuando sua aula falando sobre todo o contexto de envolvimento do tema, e trazendo para a realidade dos alunos.

Chamou-nos a atenção que os estudantes não faziam foto dos slides, eles prestavam muita atenção na fala do professor e se envolviam no debate provocado pelas questões presentes nos slides. Apresentamos, a seguir, um tipo de imagem que o docente usava para provocar o debate com os alunos.

Figura 5 - Trabalhando imagens nas aulas



Fonte: Site Blogspot Dalvacasimiro. (2019).

O PF1 utilizava muito este tipo de charge, quadrinhos, para uma discussão sobre a beleza que a imagem nos proporciona. Os alunos riam e depois compreendiam e discutiam o contexto.

Durante o intervalo das aulas, os alunos geralmente postavam ao lado do professor e continuavam conversando sobre os temas das aulas ou a eles relacionados, fazendo perguntas.

Certa vez, o professor trouxe uma discussão sobre beleza e a intervenção da internet, provocando nos alunos um estranhamento, mas gerando reflexão em sala sobre o conceito de beleza, a intervenção da internet, como o mundo funcionava e funciona agora, mostrando exemplo do hoje e do ontem.

Fez uma "brincadeira" envolvendo uma suposta colega de outra cultura, uma mulçumana. Ela retrucou, respondendo que era da cultura "dela" e falou que ele não era digno ver a beleza dela. E ele ressaltou que aquilo foi uma lição que aprendeu. Depois do ocorrido se tornaram grande amigos. Ele havia falado que achava a sua vestimenta desnecessária. Mas depois do ocorrido, concluiu que é preciso compreender e respeitar as culturas diferentes.

4.2 A prática do professor em sala de aula sem a presença da cultura imagética: o ambiente, a postura e as interações

De modo geral, as cadeiras da sala de aula onde atuava o PF2 estavam sempre organizadas em formato de fileiras, com os alunos sentados, uns atrás dos outros. Havia uma média de 23 alunos presentes nas aulas de um total de 26 estudantes matriculados.

Diferentemente da sala de aula onde trabalhava o PF1, na outra sede da CICA (sede B), nesta, onde atuava o PF2, não havia projetor preso ao teto. O docente que precisasse utilizar esse recurso em suas aulas tinha de transitar com o equipamento da secretaria até a sala de aula, montá-lo, testá-lo, ficando responsável pela sua guarda, portanto, assinando uma ficha protocolo com o número do equipamento no ato de sua retirada da secretaria.

Assim, o principal recurso utilizado pelo PF2, em suas aulas, era o quadro branco preso a uma coluna como mostra a foto subsequente:

Figura 6 - Modelo das salas de aula da Sede B



Fonte: Pesquisa direta.

Como destacou o PF2, a responsabilização pelo trânsito, montagem, testagem e burocratização do uso do equipamento “acaba desestimulando o professor para o uso da mídia imagética”. Por outro lado, também o docente deixou claro que acredita que o não uso das mídias imagéticas “força o aluno a uma leitura mais aprofundada do assunto da aula”. Segundo ele, este tipo de recurso “engessa o aluno e o professor que fica lendo e passando *slides*”.

Observamos que, de maneira geral, os alunos não participam muito das aulas, conversavam entre si, o que fazia com que o professor usasse muito o tempo da aula chamando sua atenção, “alertando-os”, “pois o mercado de trabalho está difícil”. A seguir, um trecho do diário de campo ilustra essa ideia:

O professor tentava explicar o texto da apostila. “Parece que vocês não têm noção do que é ser formado. Vamos estudar! Lembrem-se, vocês serão nossos futuros administradores, cadê o compromisso?” E foi falando para os alunos, reclamando e dizendo: “o mercado não quer esta postura e sim bons administradores. Uma aluna perguntou, em tom de reclamação: “E quem é que administra a instituição, pois nem a internet funciona? Isso não faz parte da rede logística?”. Os outros alunos a aplaudiram e começaram uma pequena brincadeira. O professor retrucou: “Nem tudo é como a gente quer”. Entre uma fala e outra do professor, tinha um aluno que perguntava algo sobre a aula e sobre como podemos melhorar a rede logística da instituição em que estudam, o que podemos fazer (NOTAS DE CAMPO, 13/03/19).

Ficou claro que os alunos não tinham “liberdade” para se expressar como tinham com o PF1. Inclusive, o professor chegou a até a reclamar do jeito que eles estavam vestidos.

O professor solicitava que os alunos registrassem os conteúdos explicados em seus cadernos. Apoiava-se em uma apostila preparada por ele. Costumava falar que os alunos tinham apostila e por isso “não ia ficar perdendo tempo escrevendo”.

4.3 As formas de uso e não uso da cultura imagética pelos professores em sala de aula

4.3.1 Professor 01 (PF1)

O PF1 chegava sempre um pouco adiantado de seu horário para poder instalar seu computador ao projetor da sala. Após isso, como já mencionado, permanecia sentado em sua cadeira, com o computador ligado.

Sua aula seguia o roteiro de conteúdo determinado pela CICA (sede A), buscando manter a atenção dos alunos com brincadeiras e discussões bem acaloradas, porém, vez por outra, a turma, dispersava-se um pouco, saindo do contexto abordado.

Foi percebido um esforço do docente em buscar abordar os temas de suas aulas sempre os articulando com a ética e a moral. Isso se deu, por exemplo, no dia em que os alunos reclamavam da aula de outro professor. O PF1 aproveitou a oportunidade para refletir com o grupo sobre a postura ética e moral do administrador.

Ele coordenava sentado as discussões, enquanto manipulava o computador para exibir e explicar os slides (de formato híbrido – imagem e escrita) que seriam utilizados nas aulas. Em seguida, organizava trabalhos em pequenos grupos, com temas diversos e auxílio de pesquisa na internet (no *smartfone*, *notebook* etc.).

De maneira geral, o professor se demorava em média de 25 a 30 minutos na exposição e discussão de cada slide utilizado (às vezes, em formato de tópicos, sem muito texto e pouco conceito; outros que pareciam histórias em quadrinhos etc.).

Vale aqui destacar a reflexão de Radaelli (2013), de que a inserção da cultura imagética na educação requer ações metodológicas significativas e uma reflexão coletiva sobre quais mudanças serão necessárias em relação às práticas pedagógicas e metodológicas, para que ocorra um efetivo e eficaz uso deste dispositivo aplicado à educação.

Neste sentido, de acordo com Freitas (2003), entendemos que a potencialidade de um instrumento está na possibilidade de mediação dialógica que ele terá com o outro em uma dimensão e compreensão ativa que permite a apreensão dos enunciados do outro. Só na corrente dessa comunicação que se torna possível a construção e compreensão dos sentidos.

4.3.2 Professor 02 (PF2)

O PF2, ao chegar à sala de aula, logo após colocar sua bolsa e sua garrafa de água sobre a mesa que ficava à frente das cadeiras dos alunos, conforme ilustra a figura 6, começava logo a escrever no quadro branco, dando início à aula. Em seguida, a partir das anotações feitas no quadro, explicava alguns conceitos e sua aplicabilidade no sistema administrativo. Quase sempre não prendia a atenção dos alunos por muito tempo, que logo se dispersavam e ficavam conversando e brincando entre si, o que era motivo de frequentes reprimendas do docente.

Figura 7 - Material do PF2



Fonte: Pesquisa direta.

O trecho subsequente, extraído do diário de campo, é ilustrativo de como se davam as aulas e as interações entre docente e discentes nesta turma da CICA (sede B),

quando estava sob a responsabilidade do PF2:

O professor falou para os alunos que queria um relatório digitado do conteúdo da aula e destacou que “deveria ser bem feito”. Os alunos perguntaram se seria digitado, pois “tem professor que só quer manuscrito”. O professor perguntou se todos os alunos tinham a apostila e se estavam com ela. Os alunos disseram: “Não deu para imprimir”. O professor foi enfático ao dizer aos alunos que eles eram “todos adultos e que na apostila tinha todo o conteúdo”. O professor perguntou aos alunos sobre o caderno e a apostila e disse mais uma vez aos alunos que “o conteúdo estava todo na apostila” (NOTAS DE CAMPO, 20/03/19).

Conforme destacado anteriormente, o PF2 não faz uso de *PowerPoint*, vídeos ou qualquer outro recurso diferente do quadro branco, apostila e textos escritos. Atribui isso, em parte, às dificuldades impostas pelas condições físicas da IES em que trabalha que torna o docente responsável pelo trânsito, montagem, testagem e guarda do equipamento. Reconhece que o uso de mídias eletrônicas poderia contribuir para que: “as aulas ficassem menos cansativas, porque além de serem muito teóricas, neste caso, o *PowerPoint*, o *Youtube* e vídeos ajudariam a dar um diferencial, uma quebra no cansaço dos alunos que teriam um aproveitamento melhor do conteúdo” (PF2).

O referido docente parece desconhecer que a utilização de mídias imagéticas e *links*, por exemplo, também podem contribuir para consolidar e ampliar ideias já existentes na estrutura mental dos estudantes e com isso torná-los aptos a relacionar e acessar novos conteúdos, de acordo com a teoria de Ausubel *apud* Faria (1989).

As mídias imagéticas vieram favorecer, contribuir e auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem dessas novas ferramentas, o uso de tais recursos para ministrar aulas, vem se tornando mais interessante, prazeroso e interativo. Devemos atentar para seu uso de forma que favoreça o aprendizado dos alunos e uma aproximação maior entre a realidade cotidiana dos educandos (COSTA, 2014).

4.4 As implicações do uso e do não uso da cultura imagética na interação entre alunos e professor

As aulas observadas de ambos os professores permitiram confirmar a hipótese inicial de que o uso de recursos imagéticos favorece o ensino e a aprendizagem, que se bem utilizados despertam o interesse do aluno, favorecendo o debate e a reflexão.

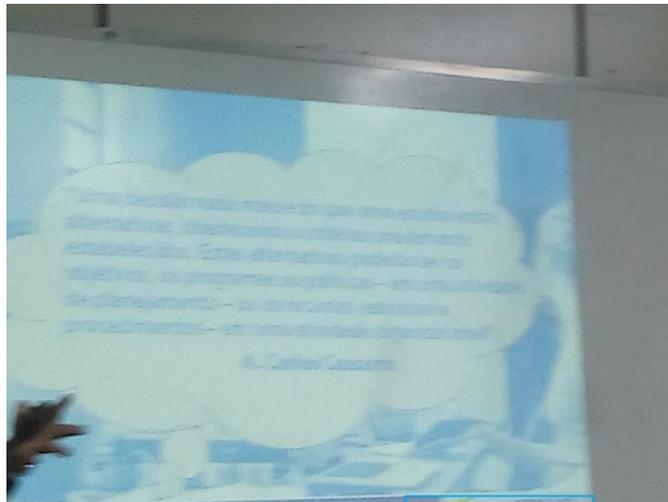
O fator interação entre aluno e professor foi o que mais nos chamou a atenção com relação ao uso e não uso da cultura imagética, o qual descrevemos a seguir, destacando a

interação se dava na aula do professor PF1 e do PF2.

4.4.1 Professor 01 (PF1)

As mídias imagéticas utilizadas pelo PF1 eram multidisciplinares, no formato de vídeos, fotos e slides (de pequenas histórias de quadrinhos, de conceitos ou tópicos) e, geralmente, suscitavam grandes discussões entre ele e os alunos. As fotos subsequentes são representativas dos slides utilizados durante as observações realizadas na sala de aula em que o PF1 ministrava a disciplina Pesquisa de Mercado.

Figura 8 - Projeção de conceitos



Fonte: Pesquisa direta.

Figura 9 - Projeção de tópicos



Fonte: Pesquisa direta.

O PF1 procurava sempre relacionar os conteúdos apresentados nas mídias com

situações da vida cotidiana, o que favorecia a participação efetiva da turma nas aulas e estimulava as interações tanto entre os alunos como entre estes e o docente. O foco das aulas não parecia ser o recurso midiático utilizado, mas a discussão que o conteúdo por ele trazido provocava e as aprendizagens daí decorrentes. O trecho do diário de campo, a seguir, é ilustrativo desta compreensão:

Em uma discussão sobre “estar certo ou estar errado”, o professor perguntou a turma se alguém iria para a igreja da mesma forma que iria para um “forró”. A resposta foi quase unânime: “é claro que não!”, o que evidenciou que estavam atentos à discussão e que o docente sempre buscava fazer comparações entre os conteúdos das aulas e situações da vida real (NOTAS DE CAMPO, 20/02/19).

Além da participação nas discussões provocadas pelo PF1, a partir das mídias imagéticas que utilizava, outro indicativo do envolvimento dos estudantes nas aulas, era o fato de que eles não fotografavam os slides que estavam sendo expostos. Talvez isso seja influenciado pela certeza de que logo em seguida, o professor socializaria esse material por e-mail, conforme nos informou em entrevista posterior.

É sabido que há um descompasso entre o potencial das tecnologias digitais, da cultura imagética, como o uso do *PowerPoint*, e o seu uso no contexto educacional para impulsionar os processos de ensino e aprendizagem. Via de regra, têm sido usadas somente como uma ferramenta para diminuir o tempo de escrita e ampliar a quantidade de conteúdo das aulas. Tudo isso contraria a reflexão de Silva (2001, p.15), de que “o uso da cultura imagética na educação requer um estilo pedagógico sustentável, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos”. O estilo apontado por este autor pareceu muito semelhante ao observado no PF1.

Como destaca Gates (1995), a capacidade para a inovação é muito importante para que sejam superadas as desigualdades culturais. A educação não é a resposta total para todos os desafios criados pela era da informação, mas é imprescindível.

4.4.2 Professor 02 (PF2)

O PF2, docente responsável pela disciplina Redes Logísticas, no curso Administração de Empresas, na CICA (sede B), acreditava que “lendo os livros (digitais ou impressos), textos e artigos, se aprende muito mais do que vendo vídeos ou ouvindo áudios”. Em sua compreensão, “tais ferramentas [vídeos e áudios] são importantes por ser mais um meio de explanação da matéria, contribuem, mas não são mais importantes do que as aulas

presenciais, a leitura de livros, artigos e textos e do que a resolução de exercícios”.

Ainda de acordo com o PF2, acrescida às dificuldades estruturais da sede da IES em que trabalha, o não uso dos recursos imagéticos em suas aulas também está vinculado a um “problema” com o “pessoal da informática” da IES em que trabalha, sobre o qual não quis tecer detalhes. Assim, se limita a utilização de *PowerPoint* nas aulas que ministra na pós-graduação, já que o seu uso é obrigatório, “o professor tem que mandar antes para a coordenação sempre em um formato padrão determinado pela IES” (PF2).

Nas aulas ministradas nas turmas de graduação, o docente alega não ver a necessidade de fazer uso desse recurso, pois, segundo ele, “a utilização desta ferramenta deixa as aulas engessadas, robotizadas. O professor põe um slide, troca por outro e vai lendo, sem ter interação com os alunos. Simplesmente o professor ler” (PF2).

O referido professor acredita que as aulas expositivas exigem maior preparo do docente e mais leituras prévias. Para ele, seus alunos já ficarão habituados ao seu formato de aula e, portanto:

Sabendo que eu não trabalho com slides, os alunos têm os textos e apostila que eu passo para eles e, assim, eles passarão a ler mais. As aulas ficarão melhores, cheias de novas descobertas, mais discursivas, mais leves, uma troca de experiência entre o professor e os alunos que têm que fazer uma leitura prévia do material da aula (PF2).

Conforme o PF2, a metodologia adotada nas aulas, sem o uso da cultura imagética, “vem trazendo melhoria até na gramática dos alunos”. Neste sentido, em sua compreensão, um dos benefícios trazidos para os discentes, pela não utilização de slides, por exemplo, “é a maior leitura dos alunos do conteúdo, pois os textos são mais completos e isso amplia mais o conhecimento dos alunos”. Isso não acontece com o uso de slides que, via de regra, “têm conteúdo muito resumido, deixando os alunos com expectativa de que a prova vai feita somente a partir dos slides”.

O PF2 classifica suas aulas como “cansativas” e atribui isso ao seu caráter “teórico”. Como já destacado, admite que o uso de mídias imagéticas “ajudaria a dar um diferencial, uma quebra no cansaço os alunos que teria um aproveitamento melhor do conteúdo”. Neste sentido, faz as seguintes ponderações:

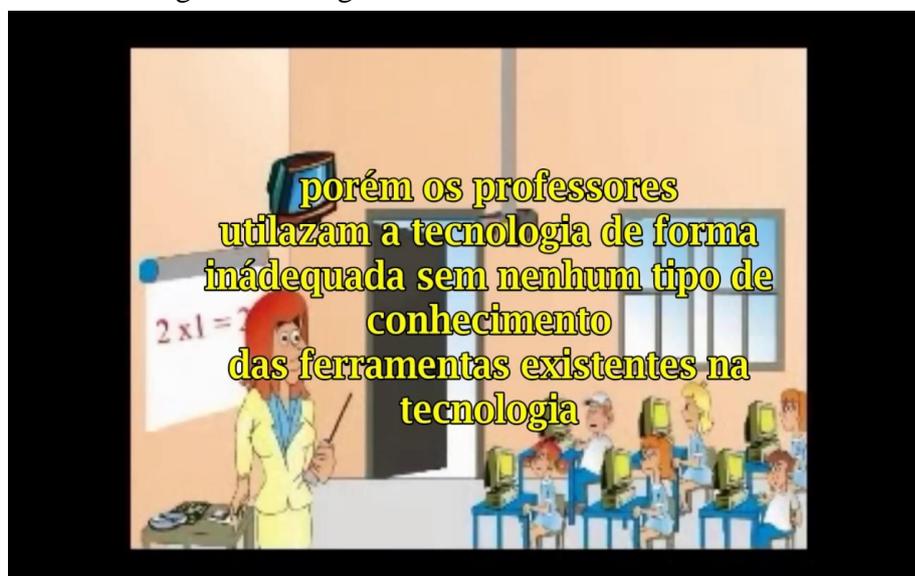
Os recursos imagéticos são um auxílio muito importante para o professor, principalmente, quando ele ver alguma coisa interessante na internet, ele faz um *print* do que se tem de principal, como imagem, guarda e depois vai checar e, após estudar, transfere para os alunos. Assim, o aprendizado consegue ter reflexo, ampliando a discussão para uma leitura mais ampla do conteúdo (PF2).

Por gostar muito de ler, o referido docente ressalta como se sente confortável com sua prática em sala de aula:

Como diz um ditado popular, “o homem é aquilo que ele ler”. Os textos trazem um conhecimento bem maior para os alunos do que os slides. [Da forma como trabalho] Me sinto dentro da minha zona de conforto e isso vem funcionando muito bem. No momento que eu ver que os alunos não estão mais correspondendo, travando, aí, vou buscar mudar. Mas por enquanto, está dando certo, não preciso mudar. Para mudar, primeiro teria que melhorar a infraestrutura dos recursos de multimídia da IES, pois como já falei, sou o professor desvio padrão. Não vejo vantagens na utilização dos recursos imagéticos, pois sem eles, os alunos se obrigam a ler bem mais. Já com os slides, eles ficariam focados só nos slides. Penso em passar para os alunos a importância e o prazer da leitura. Não impor, e sim, mostrar que ler é gostoso (PF2).

De acordo com Libâneo (1994), não devemos deixar de lado o método expositivo, mas devemos considerá-lo no conjunto das formas didáticas de condução da aula e como uma etapa no processo de estimulação e direcionamento de atividade independente para os alunos. Contudo, o potencial que a utilização do PowerPoint traz para sala de aula não deve ser visualizado apenas como um “pano de fundo” na prática docente, consistindo na mera digitalização dos métodos tradicionais de ensino (VALENTE, 1998), como indica a figura a seguir:

Figura 10 – Digitalizando o método tradicional



Fonte: Site Youtube. (2019).

De acordo com Menezes (2004), devemos perceber que o recurso imagético é parte da constituição de um imaginário social, como expressão das formas pelas quais os professores concebem visualmente o reflexo das condições de existência, e atribuem sentido ao conteúdo a ser ministrado ou repassado para os alunos, ou seja, a imagem em sua

especificidade. É justamente nessas estratégias narrativas de construção da identidade, que só existem na própria imagem, que reside toda análise propriamente sociológica do mundo visual, na relação que ele estabelece com o real; muito mais a realidade da imagem do que propriamente a imagem da realidade (MENEZES, 2004).

Segundo Gil (2006, p.218-238), para alcançar a compreensão e para que haja a aplicação, é recomendável que sejam realizadas experiências práticas, o que nem sempre é fácil. Algumas, por sua extensão, não podem ser trazidas para a sala de aula; outras, por serem muito rápidas ou muito lentas, também não podem ser repetidas. Assim,

As imagens mudam os textos, mas os textos, por sua vez, mudam as imagens. O que lemos ou ouvimos a respeito das imagens, a maneira como a literatura, a imprensa, a sinalização apropriam-se delas, trituram-nas e apresentam-nas determina necessariamente a abordagem que fazemos delas (JOLY, 1999, p. 76).

Ao analisar as interações entre professor, aluno e conhecimento, Ausubel *apud* Faria (1989) referiu-se ao que definiu como aprendizagem mecânica. Nela, os conteúdos ficam soltos ou ligados à estrutura mental de forma fraca. São memorizadas frases como as ditas em sala de aula ou lidas no livro didático. Para este autor, a escola deve almejar a aprendizagem significativa, mas isso não pressupõe que a mecânica tenha de ser desconsiderada.

Nesta perspectiva, é oportuna a afirmativa de Lima (2001, p.15) *apud* Radaelli, (2013): “para que a utilização de qualquer recurso contribua de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem é preciso que o professor saiba utilizá-lo, portanto, é essencial que a ele seja oportunizada capacitação adequada”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel dos profissionais da educação é de grande importância para que os estudantes possam ter acesso ao conhecimento de diferentes formas, por exemplo, fazendo uso das tecnologias educativas e digitais disponíveis atualmente, de forma a garantir que possam extrair o máximo das possibilidades destes recursos imagéticos ou não, bem como respeitem os limites que cada um deles possui. Ao buscar um conceito de cultura imagética, as ideias aqui reunidas pretenderam colocar em evidência e em debate, várias formas pelas quais tal conceito pode ser (e tem sido) pensado e articulado na pesquisa educacional.

O desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, a alteração das organizações educacionais e dos métodos de trabalho, a personalização das relações laborais, a individualização das dinâmicas sociais, o crescimento exponencial do conhecimento disponível, o acesso facilitado à informação e o surgimento de áreas específicas no contexto administrativo, são fatores que têm provocado a alteração de paradigmas no ensino e aprendizagem no curso de administração de empresas.

Nesta perspectiva, o ambiente de formação no curso de Administração deve contribuir também para o desenvolvimento do aluno em suas potencialidades de aprender, construir conhecimentos e habilidades por meio da interação com a cultura imagética.

Desse modo, esta pesquisa teve como objetivo principal compreender a utilização e a recepção do uso da cultura imagética no curso de Administração de Empresas, numa IES. Especificamente visamos analisar a prática do professor em sala de aula com e sem a presença da cultura imagética; identificar as necessidades apontadas por professores para o uso e o não uso da cultura imagética em sala de aula; e apresentar as implicações da cultura imagética na prática pedagógica docente, especialmente, na interação entre alunos e professor.

Esta pesquisa, através dos dados levantados sobre as falas e as práticas dos professores pesquisados, confirma que o uso da cultura digital na educação favorece o ensino e a aprendizagem. Observamos diversas aulas de dois professores, um que utilizava a cultura imagética e outro que não utilizava.

Os dados aqui apresentados preservam a identidade dos professores, visto que não pretendemos criticar a prática do professor em específico, mas mostrar a recepção dos alunos com uma aula que utiliza os recursos imagéticos e com uma que não utiliza. Ambos os professores são representativos de professores que usam ou não esses recursos.

Com isso, verificamos que nas aulas nas quais o professor utilizava *PowerPoint* com imagens ilustrativas, PF1, os alunos interagem, discutindo e opinando sobre a temática

abordada. Percebemos que, muitas vezes, o debate se estendia durante o intervalo, quando vimos alunos procurarem o professor para falar sobre o assunto da aula.

Nas aulas observadas sem esses recursos, observamos que quase não havia interação do professor com a turma, quando acontecia era pra chamar a atenção por estarem em conversas paralelas; presenciamos também algumas situações de conflitos, como no caso em que os alunos interromperam a aula para criticar a instituição por não disponibilizar internet. Vale ressaltar que o não uso dos recursos imagéticos se justifica pela instituição deste professor não oferecer nem suporte, nem infraestrutura para isso. Além disso, o professor PF2 declarou-se contrário ao uso desses recursos por considerar que eles tornam as aulas muito automáticas, e que não propiciam uma aprendizagem efetiva dos conteúdos. Por isso, preferia a escrita do conteúdo no quadro, a leitura da apostila e de livros. Este professor considerou que não havia a necessidade de mudanças de sua prática, visto que, segundo ele, até hoje tem dado certo.

A fragilidade apresentada pelos processos de formação dos professores no Brasil, seja formação inicial, seja formação continuada, para o uso das TDIC nos processos pedagógicos influem, impactam, reverberam diretamente na forma como as mesmas são (ou deixam de ser) incorporadas nas IES do país, bem como na compreensão e sentidos a elas atribuídos pela comunidade escolar.

O papel dos profissionais da educação é de grande importância para que os estudantes possam ter acesso ao conhecimento de diferentes formas, por exemplo, fazendo uso das tecnologias educativas e digitais disponíveis atualmente, de forma a garantir que possam extrair o máximo das possibilidades destes recursos.

Ficou claro que o PF2 não é contra o uso da mídia imagética, mas a estrutura e suporte que a CICA não proporciona, pois informa que para utilizar um *Datashow* em suas aulas a burocracia é grande, teria que retirar o equipamento na secretaria, assinar uma ficha protocolo com o número do equipamento no ato de sua retirada, o que lhe pressionava a não utilizar o recurso; além da demora que leva para montá-lo em sala de aula. Em uma fala sua menciona que considera suas aulas muito teóricas e, às vezes, cansativas, e que nessas horas um filme ou um slide faria a diferença. Porém, informa também que faz uso do recurso em suas aulas na pós-graduação e que na graduação considera desnecessário.

Considerando tudo o que foi exposto até aqui, vê-se que a condição estrutural de algumas IES, em muitos aspectos, não só no cenário privado de Fortaleza, mas no Brasil, revelam que estamos vivendo um período de readaptação ao novo, velhos problemas ainda persistem, que se apresentam como somente mais uma dentre as estratégias que corroboram

para a manutenção deste cenário assombrado pela falta de infraestrutura no contexto das IES. Além desse problema, vê-se também a resistência às mudanças por parte de muitos professores, o que revela que as mudanças nesse âmbito devem passar, primeiramente, pela formação de professores, pois muitas vezes é por não saber manusear a tecnologia que o professor se manifesta contra o uso. Por isso, as formações de professores são muito importantes no cenário atual. Não basta disponibilizar a tecnologia no ambiente educacional, é preciso preparar o docente que irá manuseá-la.

Destarte, os dados discutidos e apresentados nessa pesquisa indicam a importância de que sejam empreendidos novos estudos sobre o tema aqui tratado, de modo a aprofundar e (re)construir conhecimentos acerca da cultura imagética no curso de Administração, assim como nos demais, promovendo a melhoria e a valorização de seus professores; afinal, o docente é peça fundamental para qualquer instituição de ensino, das séries iniciais ao nível superior, e todos esses níveis dependem de profissionais com uma formação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALLAN, Luciana. **Minha filha e a cultura imagética: a hora é agora?** 2011. Disponível em: < <http://educarparacrescer.abril.com.br/blog/boletimeducacao/2011/11/17/minha-filha-cultura-imagetica-hora-e-agora/>>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- ALMEIDA, M. E. B. **A informática na Escola.** São Paulo: PUC-SP, 1998. Disponível em: <www.divertire.com.br/educacional/artigos/11.htm>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- ANDRADE, R. C. da. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias.** 2007, 301 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em:<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3276/1/2007_Tese_RCACRUZ.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- ANTONIO, José Carlos. Uso pedagógico do Datashow. **Professor Digital**, SBO, 06 abril 2011. Disponível em:< <https://professordigital.wordpress.com/2011/04/06/uso-pedagogico-do-datashow/>>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- AREAL, Leonor. O que é uma imagem? **Aulas abertas**, s/d. Disponível em<<https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/566/1/art4.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- BASÍLIO, A. L. **Organização da sala de aula deve mudar conforme intenção pedagógica.** 2017. Disponível em: < <http://porvir.org/organizacao-da-sala-de-aula-deve-mudar-conforme-intencao-pedagogica/>>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos.** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BASSANI, Patrícia Scherer. **O processo de formação de professores para uso da cultura imagética na sala de aula da IES de Aplicação Feevale.** 2013. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/pbassani/projeto-premio-sinepeIESfeevale>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- BISSOLI, L. M. S. **Leitura de imagens: as concepções dos professores de Educação Infantil.** 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2006.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo uma Nova Didática.** 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CARDOSO, M. D. R. **E os bebês na creche... brincam?: o brincar dos bebês em interação com as professoras.** 2016. 195f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) -

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

CASTELLS, M. **The rise of the network society**. Malden, Mass: Blackwell, 1997.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração: teoria, processo e prática**. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 1994.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. 35. ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1993.

COSTA, Ivanilson. **Novas tecnologias e aprendizagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

COUTO JUNIOR, D. R. **Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo- ensinando com o outro no Facebook**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 115, p. 139-154, jul. 2001.

ENGUIITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FABRIS, A. **Redefinindo o conceito de imagem**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.18, n.35, p. 217-224, 1998.

FARIA, W. de. **Aprendizagem e planejamento de ensino**. São Paulo, Ática, 1989.

FERREIRA, Luciene Braz; TORRECILHA, Nara e MACHADO, Samara H. S. **A técnica de observação em estudos de administração**. In: ENAPAD. XXX Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 22 a 26 de setembro, 2012.

FILHO, Aldo Victorio; CORREIA, Marcos Balser Fiore. Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.) **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: UFSM, 2013.

FISCHER, Tânia. Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Out./Dez. 1984.

FONSECA, J. S. P. **A prática pedagógica no curso de Administração: uma questão de mediação pedagógica**. **Anais... ENDIPE**, 2016. Disponível em:< https://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233_10069_38013.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

GATES, Bill. **A estrada do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1987.
Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/8473/7786>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KALLAJIAN, Gustavo Cibim. 2012. 147 f. **Implicações da tecnologia digital no trabalho docente de ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012. Disponível em:<<https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205947.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Papyrus Educação).

_____. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas: Papyrus, 2006.

KERCHOVE, Derrick de. **A pele da cultura: uma investigação sobre a nova realidade electrónica** (The Skin for Culture. Investigating the new electronic reality, Toronto, Sommerville). Lisboa: Relógio D'Água, 1995.

KERCH, A. L. **A administração no Brasil: Refletindo sobre cursos, currículos e formação do administrador**. 2016. Disponível em:<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/mostraucspgga/xvimostrappga/paper/viewFile/4895/1564>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

KLEM, D. M. S. Etnografia em ambientes digitais: pesquisando as imagens técnicas na EAD. In: MONTEIRO, R. H.; ROCHA, C. (org.). **Anais... I Seminário Nacional de Pesquisa em arte e cultura Visual** Goiânia-Go: UFG, FaV, 2013. Disponível em:<<https://docplayer.com.br/3481406-Etnografia-em-ambientes-digitais-pesquisando-as-imagens-tecnicas-na-ead.html>>. Acesso em 12 jun. 2019.

LACAN, J. (1956). **O Seminário, livro 4: a relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LIBÂNEO J.C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In*: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARTELLI, J. M. **O uso da imagem na pesquisa educacional**. 2003. Disponível em:< http://www.universidadenova.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2003/o_uso_da_imagem.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MARTINS, C. A. **Práticas educativas digitais: uma história, uma perspectiva**. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)-Faculdade de educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

MARTINS, C. A *et al.* **Cultura imagética e suas implicações na educação a distância**. 2009. Disponível em:< <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/2782009115724.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MARTINS, M. C. Integração das mídias e práticas pedagógicas. *In*: VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bisnconcini de (Org.). **Formação de educadores à distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

MAUAD, Ana Maria. Como nascem as imagens? Um estudo de história visual. **História: Questões e Debates**, Curitiba, n.61, p.105-132, jul./dez.2014. Disponível em:< <http://revista.ufpr.br/historia/article/viewFile/39008/23769?>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2004.

MENEZES, Paulo. O Cinema Documental como Representificação: verdade e mentiras nas relações (im)possíveis entre representação, documentário, filme etnográfico, filme sociológico e conhecimento. *In*: NOVAES, Silvia Caiuby *et al.* **Escrituras da Imagem**. São Paulo: FAPESP, 2004. p.21-48.

MORAN, José Manoel. **O vídeo na sala de aula**. São Paulo: ECA - Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995. Disponível em < <http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm/>. . Acesso em: 03 out. 2018.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. *In*: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas**, 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

NICOLINI, Alexandre Mendes. Qual será o futuro das fábricas de administradores? *In*: **Fórum Educação em Administração, Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 43, n. 2, Abr./Jun. 2003.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Profissão Docente. **TV Escola Edição Especial**. Ano XIX –Nº 14 –Outubro/2009, 2009.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência. Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

PINKER, Steven. **Como a mente funciona**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PORVIR. **Desafios e caminhos para a formação de professores no Brasil**: Porvir inicia série de reportagens para estimular o debate sobre como devem ser preparados os novos profissionais de educação. Disponível em: < <https://undime.org.br/noticia/19-10-2015-15-16-desafios-e-caminhos-para-a-formacao-de-professores-no-brasil>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RADAELLI, Mara Regina Rosa. Uso da cultura imagética educacional na formação continuada de professores modalidade EAD e desenvolvimento de Projetos Interdisciplinares. *In: Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão – Região Sul*. Santa Catarina, 2013. **Anais...** UFSC, Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<http://www.siipe.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/10/H-Radaelli.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

RAMOS, Vanda Krause de. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didáticos-pedagógicas**. Salgado Filho: Secretaria da Educação-Governo do Estado do Paraná, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_hist_pdp_vanda_krause.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp** [online]. 2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 144-155, jan./abr. 2009.
SAWADA, A. C. M. B.; ARAÚJO-JORGE, T. C.; FERREIRA, R. Cienciarte ou ciência e arte? Refletindo sobre uma conexão essencial. **Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 158-177, set./dez. 2017.

SILVA, M. J. A. da.; ALVES, M. C. A.; COSTA, I. F. Imagem: uma abordagem histórica. **Graphica**, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/artigos_graphica/IMAGEM%20UMA%20ABORDAGEM%20HISTORICA.pdf>. Acesso em 10 maio 2019.

SILVA, P. F. A imagem de uma organização como fator imprescindível para o sucesso. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais...** Natal, 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1965-1.pdf>>. Acesso em: 10 jun 2019.

SILVA-PIRES, F. E. S.; ARAUJO-JORGE, T. C.; TRAJANO, V. S. Avaliação sobre o uso do programa PowerPoint em sala de aula por estudantes da educação básica na rede pública. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 39-53, jan./abr. 2012.

SWAMINATHAN, Kishore. Por que a cultura imagética irá transformar a educação? **Accenture**. nº02, 2012. Disponível em: <http://www.accenture.com/br-pt/outlook/Pages/outlook-journal-2012-how-media-cultura-imagetica-can-transform-education.aspx>. Acesso em: 08 mar. 2018.

TARJA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade . 3. ed. São Paulo: Érica, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento**: repensando educação. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1998.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

APÊNDICE A**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****PESQUISA - O PAPEL DA CULTURA IMAGÉTICA NO CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO: REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS****ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

Instituição: _____ Turma: _

Total de estudantes matriculados: _____

1. Data da Observação: _____
2. Início da Observação: _____ Horas
3. Término da Observação: _____ Horas
4. Total de estudantes presentes: _____
5. Descrição do Ambiente: organização do espaço, mobiliário e equipamentos presentes na sala.
6. Postura do professor durante a aula: tempo para início e finalização; material utilizado; recursos imagéticos utilizados; tempo de exposição de conteúdo; o que faz com o material exposto; afinidade do professor com os recursos utilizados; como interagem com os alunos durante a aula etc.
7. Postura dos alunos durante a aula: atenção; forma de participação na aula; como registram os conteúdos apresentados; material utilizado; o que fazem com o material apresentado pelo professor; como interagem com o professor durante a aula, como interagem com os demais colegas durante a aula etc.

APÊNDICE B



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR DE UMA TURMA DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Prezado Professor _____,

Por meio deste termo de consentimento, pedimos a sua autorização para a realização da pesquisa intitulada “O papel da cultura imagética no curso de administração: reflexões teóricas e práticas”, que ocorrerá nesta Instituição de Ensino Superior (IES) privada de Fortaleza.

Considerando que o objetivo da pesquisa é compreender como os professores do curso de administração de empresas de uma IES utilizam as ferramentas que indicam a cultura imagética na melhoria de sua prática pedagógica, será realizada observação em quatro dias de aulas de uma turma específica, em que se efetuarão registros acerca das atividades dos estudantes e da metodologia empregada pelo professor, em diário de campo. Além disso, será realizada uma entrevista semiestruturada com o docente cujas aulas foram alvo de observação.

Cabe salientar que todo o processo que envolve a pesquisa de campo torna indispensável o acordo e o consentimento da IES, representado através da figura da coordenadora, assim como do docente responsável pela turma e dos estudantes que a compõem, deixando todos cientes de que os resultados gerados para este trabalho serão utilizados como fonte de dados para a conclusão da pesquisa e de outras produções acadêmicas acerca desta temática.

Prezando pela credibilidade deste estudo, conta-se com a orientação do **Prof. Dr. José Rogério Santana**, funcionário da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), e será realizado pelo estudante e pesquisador **Túlio Cícero Cruz**.

Salientamos que não haverá pagamento e nenhum custo aos participantes. A

identidade da instituição e de todos os envolvidos na pesquisa será resguardada, de modo que os colaboradores não poderão ser identificados. Entretanto qualquer um dos indivíduos poderá desistir de sua participação na pesquisa sem que isso seja motivo de constrangimento ou reprimenda.

Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a orientadora da pesquisa pelo email rogerio@virtual.ufc.br , com o Comitê de Ética e Pesquisa da UFC, através do telefone: 3366-8346 e, por fim, com o estudante do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFC, pelo email: tuliocruz42@gmail.com ou telefone/Whatsapp (85) 9 96759862.

Na certeza de contar com a sua participação e contribuição preciosa, agradecemos antecipadamente: obrigado!

O Senhor concorda que as observações para a pesquisa sejam realizadas em uma das turmas em que ministra aulas no curso de Administração de Empresas?

Sim Não

O Senhor aceita participar da entrevista que será realizada para a geração de dados da pesquisa?

Sim Não

Nome do professor: _____

IES: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Fortaleza, _____ de _____ de 2 019.

Assinatura do docente

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B – 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O
COORDENADOR DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

Prezado(a) Coordenador (a) _____,

Por meio deste termo de consentimento, pedimos a sua autorização para a realização da pesquisa intitulada “O papel da cultura imagética no curso de administração: reflexões teóricas e práticas”, que ocorrerá nesta Instituição de Ensino Superior (IES) privada de Fortaleza.

Considerando que o objetivo da pesquisa é compreender como os professores do curso de administração de empresas de uma IES utilizam as ferramentas que indicam a cultura imagética na melhoria de sua prática pedagógica, será realizada observação em quatro dias de aulas de uma turma específica, em que se efetuarão registros acerca das atividades dos estudantes e da metodologia empregada pelo professor, em diário de campo. Além disso, será realizada uma entrevista semiestruturada com o docente cujas aulas foram alvo de observação.

Cabe salientar que todo o processo que envolve a pesquisa de campo torna indispensável o acordo e o consentimento da IES, representado através da figura da coordenadora, assim como do docente responsável pela turma e dos estudantes que a compõem, deixando todos cientes de que os resultados gerados para este trabalho serão utilizados como fonte de dados para a conclusão da pesquisa e de outras produções acadêmicas acerca desta temática.

Prezando pela credibilidade deste estudo, conta-se com a orientação do **Prof. Dr. José Rogério Santana**, funcionário da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), e será realizado pelo estudante e pesquisador **Túlio Cícero Cruz**.

Salientamos que não haverá pagamento e nenhum custo aos participantes. A identidade da instituição e de todos os envolvidos na pesquisa será resguardada, de modo que os colaboradores não poderão ser identificados. Entretanto qualquer um dos indivíduos

poderá desistir de sua participação na pesquisa sem que isso seja motivo de constrangimento ou reprimenda.

Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a orientadora da pesquisa pelo email rogerio@virtual.ufc.br , com o Comitê de Ética e Pesquisa da UFC, através do telefone: 3366-8346 e, por fim, com o estudante do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFC, pelo email: tuliocruz42@gmail.com ou telefone/Whatsapp (85) 9 96759862.

Na certeza de contar com a sua participação e contribuição preciosa, agradecemos antecipadamente: obrigado!

O Senhor concorda que as observações para a pesquisa sejam realizadas em uma das turmas do curso de Administração de Empresas?

() Sim () Não

Nome do coordenador: _____

IES: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Fortaleza, ___ de _____ 2019.

Assinatura do(a) Coordenador (a) da IES

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE C

**PESQUISA - O PAPEL DA CULTURA IMAGÉTICA NO CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO: REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR QUE AFIRMA UTILIZAR
MÍDIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA**

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

A) NOME:

B) FORMAÇÃO:

Graduação?

Área: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Especialização?

Área: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Mestrado?

Área: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Doutorado?

Área: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

- Realiza cursos de formação continuada? Em caso afirmativo, quais os últimos três cursos dos quais participou? Por quê?

C) Local (is) onde trabalha?

D) Tempo de trabalho no ensino superior?

II – QUESTÕES RELACIONADAS AO USO DA CULTURA IMAGÉTICA EM SALA DE AULA

- 1) Durante o período em que estive em suas aulas, observei que você costuma utilizar power point. Por que você faz uso desse recurso?
- 2) Na sua opinião, o uso de power point atende a quais necessidades nas suas aulas? Por quê?
- 3) Além do power point, você utiliza outros recursos imagéticos durante as aulas? Por quê?
- 4) Na sua opinião, de maneira geral, o uso de recursos imagéticos como vídeos, pinturas, desenhos, durante as aulas, atende a quais necessidades do professor? Por quê?
- 5) Considerando a sua experiência com os recursos imagéticos, você acha que a presença desses recursos em sua prática pedagógica facilita ou complica o trabalho com os estudantes? Por quê?
- 6) E especialmente com o power point, que foi o que eu observei, você acha que a presença desse recurso em sua prática pedagógica facilita ou complica o trabalho com os estudantes? Por quê?
- 7) Em sua opinião, qual o impacto dos recursos imagéticos no aprendizado dos alunos?
- 8) Para você, o uso dos recursos imagéticos durante as aulas interfere nas interações entre professor e alunos? De que forma?
- 9) De maneira geral, quais as vantagens que você aponta no uso dos recursos imagéticos para a prática?
- 10) De maneira geral, quais as desvantagens que você aponta no uso dos recursos imagéticos para a prática?
- 11) Você costuma disponibilizar para os estudantes o material usado no *PowerPoint*? Por quê? Em caso afirmativo, como faz isso?

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA - O PAPEL DA CULTURA IMAGÉTICA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR QUE AFIRMA NÃO UTILIZAR MÍDIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

A) NOME:

B) FORMAÇÃO:

Graduação?

Área: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Especialização?

Área: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Mestrado?

Área: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Doutorado?

Área: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

- Realiza cursos de formação continuada? Em caso afirmativo, quais os últimos três cursos dos quais participou? Por quê?

C) Local (is) onde trabalha?

D) Tempo de trabalho no ensino superior?

II – QUESTÕES RELACIONADAS AO USO OU NÃO DA CULTURA IMAGÉTICA EM SALA DE AULA

- 1) Em suas aulas, você costuma utilizar power point ou qualquer outro recurso imagético? Por quê?
- 2) Na sua opinião, o uso de power point ou outros recursos imagéticos como WhstsApp, Youtube etc. pode atender a quais necessidades nas suas aulas de um professor? Por quê?
- 3) E nas suas aulas, atenderia a quais necessidades? Por quê?
- 4) Se você não usa power point, você utiliza outros recursos imagéticos durante as aulas? Por quê?
- 5) Na sua opinião, de maneira geral, o uso de recursos imagéticos como vídeos, pinturas, desenhos, durante as aulas, atende a quais necessidades do professor? Por quê?
- 6) Considerando a sua experiência com os recursos imagéticos, você acha que a presença desses recursos em sua prática pedagógica facilita ou complica o trabalho com os estudantes? Por quê?
- 7) E especialmente com os recursos que você utiliza (e-mail, WhstsApp), você acha que a presença desse recurso em sua prática pedagógica facilita ou complica o trabalho com os estudantes? Por quê?
- 8) Em sua opinião, qual o impacto dos recursos imagéticos no aprendizado dos alunos?
- 9) Para você, o uso dos recursos imagéticos durante as aulas interfere nas interações entre professor e alunos? De que forma?
- 10) De maneira geral, quais as vantagens que você aponta no uso dos recursos imagéticos para a prática?
- 11) De maneira geral, quais as desvantagens que você aponta no uso dos recursos imagéticos para a prática?

Gestão de Sistemas de Informação EAD	.	.	.	.	.	.
Sociologia das Organizações EAD	.	.	.	.	.	.
Contabilidade de Custos	.	.	.	.	.	.
Metodologia da Pesquisa Científica	.	.	.	.	.	.
Orçamento Corporativo	.	.	.	.	.	.
Matemática Comercial e Financeira	.	.	.	.	.	.

3º ANO

Disciplina	PRESENCIAL		IES+		ONLINE	
	<i>Presencial</i>	<i>Online</i>	<i>Presencial</i>	<i>Online</i>	<i>Presencial</i>	<i>Online</i>
Administração da Produção I
Administração de MKT I
Organização Sistemas e Métodos Loística integrada.
Gestão da Qualidade e Produtividade*
Gestão Integrada de Pessoas I
Adm. Financeira e Orçamentária I
Estratégia Empresarial
Direito empresarial EAD
TCC I*
Estágio Supervisionado I*

4º ANO

DISCIPLINAS	PRESENCIAL		IES +		ONLINE	
	<i>Presencial</i>	<i>Online</i>	<i>Presencial</i>	<i>Online</i>	<i>Presencial</i>	<i>Online</i>
Administração da Produção II*
Empreendedorismo – EAD
Gestão Integrada de Pessoas II*
Posicionamento Profissional
Administração de Marketing II*
Tópicos Especiais em Adm. I – EAD*
Tecnologia e Inovação – EAD (Optativa)
Adm. Financeira e Orçamentária II
Elaboração e Avaliação de Projetos
Jogos de Empresa
TCC II*
Estágio Supervisionado II*