

Educação e cultura digital: de professores a mentores

Thais Helena de Camargo Barros

Universidade de São Paulo
Escola de Comunicações e Artes – ECA / USP
São Paulo – Brasil
thaishbarros@gmail.com

Resumo

O artigo tem o objetivo de apresentar as linhas gerais da pesquisa de mestrado que analisou a relação professor – aluno na cultura digital, identificando os possíveis lugares que o professor ocupa neste contexto. O estudo utiliza o conceito de *mentoring*, processo que visa inspirar e provocar as pessoas na direção do desenvolvimento de suas potencialidades e o princípio de semblante, da psicanálise lacaniana, que fala da maneira pela qual o sujeito se mostra e cria laços sociais. O estudo contemplou a pesquisa de campo realizada em escolas da rede pública do Estado de São Paulo. No cenário da cultura digital o professor ainda se vê e é visto a partir do modelo há tempos estabelecido. Resultado que aponta para a importância da reflexão sobre os usos das TICs e possibilidades e necessidades de investimentos na formação de gestores e professores.

Palavras-chave: *Mentoring*, TICs, cibercultura, professor, audiovisual.

Abstract

The overall objective of this paper is to present de master's research whose analyze the teacher/student relationship in the digital culture, identifying the possible roles teachers are beginning to play in this context. One of the principles that guide the study is the concept of *mentoring*, a process which aims at inspiring and prompting people to develop their potentials. We also based ourselves on the principle of likeness, present in lacanian psychoanalysis. This precept addresses how individuals show themselves. The study unfolded into a field research developed at public schools of the State of São Paulo. In the scenario of digital culture, teachers still see themselves and are seen from the perspective of the long-established model. The results point at the importance of reflecting about the uses of ICTs, and the possibilities of investing in the training of managers and teachers.

Key words: *Mentoring*, ICTs, cyberculture, teacher, audiovisual.

1) Introdução

A partir do momento em que se estabelece uma nova ordem econômica capitalista, na qual as relações tornam-se mais formais e institucionalizadas e ocorrem através de contratos de troca mediados pela representação simbólica da riqueza, o conhecimento formal e a escola adquirem um papel importante na sustentação destes vínculos estabelecidos pela representação do valor, que é o dinheiro e a mercantilização do conhecimento.

Com o surgimento das primeiras fábricas no século XVIII a família deixa de ser o núcleo central da economia e a produção passa a ser regulada por normas de organização, rotinas e controle do tempo. Voltam-se as atenções à produtividade e a este novo espaço que surge - a fábrica. O processo de industrialização e seus desdobramentos sociais, econômicos e políticos se consolidam ao longo do século XIX. (SENNETT, 2008). [1]

Outras formas de qualificação e preparo para atuar neste novo cenário econômico tornam-se necessárias, uma vez que o trabalho não mais está restrito à produção artesanal e industrial. O currículo escolar alinha-se às necessidades da fábrica e a escola organiza-se em duas linhas: a educação formal e a escola profissionalizante.

O desenvolvimento tecnológico, que no decorrer da história se deu de maneira lenta, agora se acelera e imprime outras abordagens nas relações de trabalho, ficando mais intensificado durante a transição para o século XX.

Na década de 1960, Peter Drucker apresentava suas primeiras considerações sobre o surgimento de uma nova sociedade estruturada no conhecimento.

Os processos produtivos adquirem cada vez mais agilidade e tornam-se mais inovadores, ao mesmo tempo em que se acentua o movimento de globalização.

Este movimento atinge o ápice no final dos anos 1990 quando por conta do fortalecimento de um novo paradigma tecnológico em que a informação passa a ter especial influência e também, da maior competitividade no mercado, o conhecimento passa a ocupar o lugar de um importante ativo não sendo entendido como mais um dentre os recursos da produção (trabalho, capital, terra, mão-de-obra) e sim o recurso que surge como diferencial competitivo. (DRUCKER, 1993). [2]

Nas empresas há um *boom* de ações buscando adaptar e qualificar os empregados e a Educação Corporativa ganha força.

Processos de *coaching* e *mentoring* - que têm em seu núcleo a proposta de desenvolvimento e aprimoramento profissional e pessoal - adquirem importância no ambiente corporativo, especialmente quando oferecidos aos profissionais considerados mais talentosos ou estratégicos para a empresa. (BERNHOEFT, 2001). [3]

Nesta segunda década do século XXI muitas têm sido as discussões, reflexões e pesquisas sobre as profundas mudanças que, influenciadas pelo desenvolvimento transformador de novas tecnologias, com uma velocidade até então desconhecida, afetam a estrutura social, as relações políticas, a economia e interferem de maneira intensa nas relações interpessoais, nos processos de comunicação, nas dimensões de tempo e de espaço.

Observa-se o incremento do núcleo criativo da economia, agora voltado ao desenvolvimento de ideias e conceitos, sustentado por ativos intangíveis –

conhecimento, cultura, arte. Valorizam-se as pessoas capazes de lidar com questões complexas e propor alternativas criativas e inovadoras.

Aprender, ensinar, compartilhar, criar, inovar são ações que estão na base da nova estrutura sócio-político-cultural. A educação passa a ter um papel central e está disponível em toda parte e a todo o momento.

Nas palavras de Zigmunt Bauman:

A revolução tecnológica permanente e continuada transforma a técnica adquirida e os hábitos aprendidos em desvantagens, e não mais em bens, e encurta drasticamente o período de vida de habilidades úteis, que muitas vezes perdem sua utilidade e 'poder habilitante' em menos tempo do que se leva para adquiri-los e certificá-los por meio de um diploma universitário. (2009. p. 168). [4]

Há o desafio de lidar com instituições escolares ainda organizadas “com base no antigo modelo industrial, no qual as crianças são tratadas como peças de um automóvel inacabado movimentando-se por uma linha de montagem na qual os professores tentam, à medida que elas passam fixar, amarrar, e moldar [...]”. (REICH, 2002, p. 57). [5]

1.1) Trabalho, educação, *mentoring*

Vivemos hoje uma realidade em que a tecnologia está o tempo todo gerando intensivas mudanças. A aprendizagem não mais está exclusivamente atrelada ao ambiente de trabalho, a escola, a sala de aula ou a presença do professor – não nos moldes conhecidos.

Nos programas de Educação a Distância, especialmente nos últimos vinte anos, fica clara esta dinâmica. Sua área de atuação foi significativamente estendida, com presença destacada nas escolas, universidades e cursos de diversos níveis; estruturas complexas e sofisticadas vêm sendo implantadas, porém, não se limitam aos aparatos tecnológicos e incorporam às suas práticas a presença de um tutor ou mentor. (FORMIGA; LITTO, 2009). [6]

Adotar o *mentoring* nos processos de aprendizagem proporciona condições mais estimulantes por incentivar a aquisição, o desenvolvimento e a construção de novos conhecimentos de maneira mais criativa e singular. Processos de *mentoring* aparecem como recurso para a constituição de relações menos verticalizadas, mais produtivas e criativas, ainda que com inúmeras restrições e desníveis. No cenário corporativo, mescla-se com o conceito de *coaching*; já na área da educação as aproximações são com a tutoria.

Boozeman e Feeney (1998) [7] na compilação de estudos de diversos autores que tratam do tema enfatizam o caráter da troca entre os envolvidos no processo, com a perspectiva de que ambos - mentor e mentorado – podem aprender.

É também frequente a visão de que ser mentor é ser *role model* para alguém com menos experiência. Uma posição que em nossa visão afasta-se da proposição essencial, na medida em que reafirma uma assimetria e hierarquização do saber. Um mentor não é um sábio ou um guru, mas alguém que procura ajudar o mentorado a identificar o que é importante para si mesmo, entendendo as implicações de suas escolhas.

Trazendo essa discussão especificamente para a escola, é necessário refletir sobre as formas de mediar a relação professor-aluno frente a uma

realidade que disponibiliza uma infinidade de conteúdos através de vias de acesso que não se restringem ao espaço formal.

Neste novo mundo, o valor da informação depende também do grau de compartilhamento e envolvimento criativo.

Que posição caberá ao novo profissional da educação nesse contexto?

A escola hoje, além dos desafios desde sempre impostos à educação, tem agora também que lidar com novas formas de aprender e ensinar.

Cenário cambiante e tão significativamente reconfigurado – o ciberespaço e a cibercultura. Algo muito além do caráter tecnicista, como apresentado por Pierre Lévy (1999).

O [termo] ciberespaço [...] não apenas especifica a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p. 17). [8].

O modelo tradicional propunha ensinar sobre o mundo; na era digital, com tantas e diversos caminhos e possibilidades, a proposta é aprender através do engajamento no mundo.

Pensar este lugar do professor implica em discutir que imagem e visão são construídas tanto pelos próprios educadores quanto por outros agentes, e especificamente pelos alunos.

A reflexão desenvolvida na pesquisa teve como sustentação o princípio psicanalítico de semblante, desenvolvido por Jacques Lacan. Frequentemente adota-se o conceito de papel que traz um modelo geral e trata da maneira pela qual o indivíduo funciona a partir das demandas psicossociais (MORENO, 1975) [9]. Falar de semblante é pensar a maneira pela qual o sujeito quer se mostrar, ou parecer ser, a partir daquilo que simbólica e imaginariamente veja como apropriado para sustentar uma aparência que o protege do Real; um envoltório que traz algo específico, singular para cada sujeito e que se encontra sempre em movimento. (LACAN, 1971 – 2009) [10].

2) Metodologia

A pesquisa teve como objetivo geral observar as posições que o professor ocupa - ou pode vir a ocupar – dentro do cenário da cibercultura, considerando em especial a expansão da inserção de recursos tecnológicos nas escolas.

Desdobrou-se em pesquisa bibliográfica e de campo.

A literatura mais significativamente utilizada foi a dos campos da Educomunicação, da Economia da Informação e da Psicanálise freudiana e lacaniana.

A pesquisa de campo ocorreu em duas etapas.

A primeira delas, o pré-campo, esteve vinculada à participação da autora desde 2010 como pesquisadora do Projeto “TIC Educação”, pesquisa de âmbito nacional desenvolvida pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)¹ em parceria com universidades públicas (Universidade de São Paulo/USP²; Universidade Federal do Paraná/UFPR e Universidade Federal de Pernambuco /

¹ www.cgi.br As observações de campo têm periodicidade semestral e ocorrem até 2013.

² Representada pelo grupo de pesquisa Cidade do Conhecimento www.cidade.usp.br liderado pelo professor Gilson Schwartz.

UFPE), cujo objetivo é “Identificar usos e apropriações da Internet banda larga em escolas públicas na rotina escolar a partir da prática docente e da gestão administrativa.”³

Os dados levantados na primeira fase, que ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2010, forneceram subsídios para delinear o perfil das escolas bem como extrair indicadores que, somados às reflexões sustentadas pela revisão bibliográfica, contribuíram fortemente para a elaboração dos Roteiros de Entrevistas em profundidade que seriam realizadas com professores e alunos.

Este Roteiro abordou temáticas que haviam surgido espontaneamente nas entrevistas do pré-campo de maneira significativa:

- A aproximação com a docência;
- Como a posição de professor é vista / imaginada;
- O lugar que o professor ocupa;
- Percepções e crenças sobre a escola, a educação, a cultura digital;
- O professor e a relação com diversas instâncias: as famílias dos alunos, a direção da escola, os órgãos competentes, a sociedade, o aluno;
- Expectativas, valores, crenças, medos e desafios.

O Roteiro utilizado para entrevistar os alunos apenas não considerou o tópico sobre a aproximação com a docência.

Iniciou-se então, o trabalho de campo em duas escolas da rede pública estadual, uma no município de Carapicuíba e outra em São Paulo.

No total, foram realizadas nove entrevistas. Na escola de Carapicuíba participaram a diretora (que também atua como professora do Ensino Fundamental I), uma professora de Artes, uma professora de Educação Física e dois alunos. Na escola da Capital, foram entrevistados o vice-diretor (que também é professor de Sociologia no Ensino Médio), um professor de História e dois alunos. Os garotos e garotas entrevistados cursam o Ensino Fundamental e têm idade variando entre 11 e 14 anos.

O conteúdo das entrevistas foi analisado a partir da escuta das gravações e leitura das transcrições e norteado pelo referencial da psicanálise, ou seja, de maneira livre. Ficava ressaltada a força do subtexto.

A abordagem psicanalítica tem como pressuposto a questão da singularidade. Assim, cada entrevista, cada fala, teve uma análise específica e única que, no entanto, possibilitou encontrar pontos de aproximação na construção que os entrevistados realizaram sobre o lugar do professor e os diversos semblantes.

3) Resultados

Através das opiniões trazidas pelos **jovens entrevistados** surgiram convergências em relação à imagem que constroem do **ambiente educacional**. Para eles:

- Estudar está diretamente atrelado à perspectiva de ingresso no mercado de trabalho.

³ Texto extraído de documento interno do Comitê Gestor da Internet (CGI.br) elaborado pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) e Centro de Estudos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br), 2009.

- Apresentam anseios de ter “uma vida melhor”, “um futuro”, “ser alguém”. Estar em uma escola que tenha uma “boa estrutura” e professores qualificados contribui para alcançar esse objetivo.
- Todos eles relataram estar satisfeitos com as condições estruturais que suas escolas oferecem;
- O interesse na aproximação com os recursos tecnológicos está voltado às oportunidades de expansão da comunicação;
- Todos participam e valorizam as redes sociais;
- Identificam na web oportunidades atraentes de acesso a temas que lhes interessam;
- A escola não é apontada como o espaço para realizar a aproximação e busca dos assuntos que lhes despertam atenção;
- Indicam que o uso das TICs , no geral, tem sido limitado, embora este fato não seja apontado com relevância, pois a navegação que lhes interessa (com destaque para redes sociais, YouTube e games) ocorre em suas casas;
- Mostram-se satisfeitos com o que as práticas pedagógicas de suas escolas oferecem.

Quanto ao **semblante de professor**, as visões também surgiram de maneira muito alinhada:

- Ser aquele que ensina e explica é o ponto central para todos;
- Esperam que o professor demonstre conhecimento da matéria (o saber do especialista) e reproduza os conteúdos com clareza, ainda que para tal seja necessário repetir ou explicar à exaustão;
- É importante que o professor demonstre disposição para ensinar e interesse em que o aluno aprenda;
- Veem o processo de aprendizagem sustentado pela via do afeto;
- Valorizam o professor “acolhedor e gentil”, que sabe escutar, que tem respeito pelo aluno, “que dê atenção”; cabe também, ser exigente, podendo até eventualmente ser “bravo”, porém não ríspido ou “arrogante”. Um professor que “goste da gente”;
- Há a expectativa, por parte da maioria, de que o professor dê certa autonomia e, principalmente, espaço para a expressão individual;
- Um professor que brinque e seja descontraído gera maior interesse.

No grupo dos **professores entrevistados** há maior variação entre os aspectos trazidos, especialmente em função da história de vida de cada entrevistado. Ainda assim há pontos em comum.

Quanto ao **ambiente educacional**:

- Identificam a necessidade de suporte e orientação, no que se refere ao uso de tecnologias, em especial por parte dos órgãos reguladores, uma vez que não basta ter a máquina à disposição;
- Gostariam de receber capacitação técnica para operar os equipamentos;
- Há a necessidade de uma rede estável que viabilize a utilização dos recursos de maneira constante, assim como suporte e manutenção;
- Têm evitado o uso das TICs em função de
 - problemas de tempo (por exemplo, o deslocamento da sala de aula para o laboratório)
 - falta de preparo e familiaridade para lidar com as máquinas e seus inúmeros recursos.

Quanto ao **semblante de professor**:

- É sustentado pela “paixão pela profissão”;
- Alguns demonstram que ainda estão profundamente arraigados a posição de detentor de saber. Colocam-se, em muitos momentos, como autoridade. Um véu que ao ser retirado revela um vazio do não saber como lidar com o desconhecido ou colocar-se em uma posição de troca;
- No geral, optam por adotar as práticas conhecidas;
- A visão das possibilidades de aprender e ensinar aparece, em geral, de maneira muito restrita, um mero entendimento de transposição de plataformas – da lousa para a tela;
- Há a ânsia por ser aceito, respeitado, ouvido;
- Deter conhecimento é questão central na relação com o aluno;
- Destacam também, o valor do afeto e da emoção;
- Aparecem temores relacionados com a angústia de como lidar com o desconhecido:
 - “controlar” os alunos que ficam empolgados ao navegar, querendo tudo experimentar
 - mostrar-se seguro perante estes mesmos alunos no manejo dos computadores (ainda que para alguns seja tranquilo e até estimulante, aprender com a turma)
 - tornar disponíveis conteúdos e, principalmente, tecnologias que não estejam “ultrapassados” (aqui a constatação de que no geral as crianças e jovens estão bastante expostos e atualizados frente às possibilidades oferecidas).

Percepções ainda fortemente arraigadas à imagem do professor tradicional, transmissor de um conhecimento pronto e pré-definido. Muito distante quase todo o tempo daquela de um mentor disposto a construir conjuntamente, instigar, inspirar e ele próprio se experimentar e aprender.

Alguns aspectos derivados da pesquisa destacam-se e provocam novas reflexões: nestes novos tempos globalizados, de *real time*, em que a *web* se transformou no ecossistema da humanidade não cessam de aparecer questões ancestrais, voltadas ao enigma das relações humanas, da (im) possibilidade da comunicação, do desejo, da falta, do lugar que se ocupa no mundo.

As propostas e discussões sobre usos e aproveitamento das tecnologias é

um fator presente em todo discurso sobre o tema. Entretanto, ao lado do crescimento da discussão instrumental, basta aprofundar um pouco a conversa, apurar a escuta e o que surge são as indagações e movimentos das pessoas.

Na rede pública a inserção das TICs ainda é recente; os atores envolvidos neste contexto têm se deparado com novos desafios, possibilidades e indagações.

Constatou-se nesta pesquisa a falta de infraestrutura: relatos de máquinas lentas, com recursos restritos de uso e redes de conexão instáveis. A manifestação das queixas por si só nos parece instigante na medida em que assinalam a preocupação de um uso pragmático. O mesmo ocorre quando se trata das salas ou laboratórios de informática.

Foi identificado também, o baixo estímulo às novas maneiras de produção: o que poderia ser feito coletivamente, utilizando as TICs para incrementar a aproximação entre disciplinas, a interação entre professores e alunos de diversas turmas, em um ambiente de troca e experimentação não se destaca como prática.

O celular, que se consolida como o principal *hardware* no cotidiano de milhões de pessoas, tem o uso proibido na rede pública.

Os *games* criativos e para a transformação que abrem possibilidades de novas experimentações pedagógicas, mais alinhadas com a linguagem das novas gerações, são desconsiderados.

4) Discussão e Conclusões

A inserção das TICs nas escolas tem sido um fator propagado como inovador, democrático e de emancipação, porém, não basta implantar salas de informática ou distribuir computadores, mesmo que seja um por aluno.

A realidade do país ainda é carente de investimentos e ações que deem conta de desigualdades que estão na base da estrutura, como pode ser constatado observando alguns dados (SANTOS, 2008, p. 13) [11]⁴:

- 51,8% dos jovens entre 15 e 17 estão fora da escola ou atrasados (IBGE/PNAD, 2006);
- 6,4 milhões de jovens urbanos não concluíram o ensino fundamental; 2,6 milhões estão em zona rural;
- apenas 12,4% dos jovens de 18 a 24 anos – cerca de 4,5 milhões – cursam ensino superior, nível de escolaridade em que deveriam estar;
- 46,6% dos desempregados brasileiros são jovens (IPEA);
- aproximadamente 07 milhões de brasileiros entre 18 e 24 anos não estudam nem trabalham (PNAD);

Há ainda, a questão do déficit de mão de obra qualificada para posições técnicas que requer, em frequentes situações, contratar profissionais de outros

⁴ Dados apresentados em pesquisa realizada pela Fundação Itaú Social, em parceria técnica com o CENPEC (2008), visando o desenvolvimento de metodologias de trabalho social com juventude nas regiões metropolitanas; o estudo utilizou como base os levantamentos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA.

estados ou mesmo países.⁵

Falar sobre educação requer pensar sobre essa nova era.

Se no século XX a educação era vista como “processo de transferência de informação de uma autoridade (o professor) para o aluno” (THOMAS; BROWN, 2011, loc. 322) [12], a grande mudança no século XXI é de paradigma; migra-se do modelo de ensino para o de aprendizagem.

Ainda que a proposta de *mentoring* esteja presente no cenário educacional desde o século XVIII, nos deparamos com uma realidade na qual a experimentação, a atitude inspiradora e provocadora ainda se restringe a poucos professores e a momentos específicos.

Não pretendemos tirar conclusões definitivas. Ao contrário, através desta pesquisa abriram-se inúmeras perguntas sobre as possíveis intervenções e ações que possam contribuir para um trânsito neste mundo digital, *on line*, sem barreiras; romper de fato os limites que estão não nos recursos, mas nas pessoas, em seus temores e quereres, e no trânsito em um campo repleto de regras, verdades e saberes conclusivos.

Pudemos constatar a virtual inexistência de propostas de uso das TICs como elementos de conexão entre a realidade escolas e a vida extra-muros (família, amigos, atividades culturais ou contraturnos).

Discutir a tecnologia por si só não reduz a questão. Mostra-se necessário realizar o levantamento de aspectos mais subjetivos e singulares; o como as pessoas estão apreendendo esta vivência de construção de vínculos mediados pela tecnologia e identificar assimetrias da informação.

Equipar as escolas com computadores ou acesso à Internet não basta; é preciso trabalhar também na formação de professores e na elaboração de novos códigos de práticas para fazer usos mais complexos e significativos da mídia digital.

Agradecimentos

Agradeço ao **Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br)** a autorização para a incorporação da experiência como pesquisadora no projeto “TIC Educação” como pré-campo de minha pesquisa de mestrado.

Referências

Livros

- [1] SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. São Paulo: Editora Record, 2008.
[2] DRUCKER, Peter F. **Sociedade Pós-Capitalista**. São Paulo: Livraria Editora

⁵ Pesquisa da Fundação Dom Cabral realizada no primeiro semestre de 2010, com presidentes e diretores de empresa <http://www.fdc.org.br/pt/Documents/Retomada%20dos%20Investimentos%20Pós-crise.pdf> Acesso em 25 de maio de 2010.

Pioneira, 1993.

[3] BERNHOEFT, Rosa. **Mentoring: Abrindo horizontes, superando limites, construindo caminhos**. Rio de Janeiro: Editora Gente. 2001.

[4] BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2009.

[5] REICH, Robert B. **O Futuro do Sucesso**. São Paulo: Editora Manole, 2002.

[6] FORMIGA, Marcos e LITTO, Fredric M. **Educação a Distância - O Estado da Arte**. Rio de Janeiro: Editora Prentice Hall Brasil. 2009.

[7] BOZEMAN, Barry; FEENEY, Mary K. **Toward a Useful Theory of Mentoring : A Conceptual Analysis and Critique**. In. Administration and Society. Sage publications. October 2007. vol. 39, nº 06. Disponível em <http://aas.sagepub.com/content/39/6/719>. Acesso em 13 de abril de 2011.

[8] LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

[9] MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1975.

[10] LACAN, Jacques. **O Seminário: livro 18: De um discurso que não fosse semblante**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009. [1970].

[12] THOMAS, Douglas e BROWN, John Seely. **A New culture of learning: Cultivating the imagination for a World of Constant Change**. Copyright by DT and SLB, eBook. 2011.

Internet

[11] SANTOS, Wagner Antonio (coordenação). **Jovens urbanos – sistematização de uma metodologia**. São Paulo: CENPEC, 2008.

Disponível em

http://ww2.itauc.com.br/itausocial/site_fundacao/Biblioteca/Publicacoes/jovens_urbanos_1.pdf Acesso em 28 de março 2010.

Contato

Thais Barros é pesquisadora do grupo Cidade do Conhecimento (ECA / USP) e realiza consultoria em empresas e escolas nos processos de aprendizagem na cultura digital, incluindo o uso de *games*, *coaching*, *mentoring* e desenvolvimento de lideranças.

www.cidade.usp.br

Av. Professor Lúcio Martins Rodrigues, 443 Bloco 8 Sala 7, Cidade Universitária - São Paulo – SP

+55 11 3091 4305

+55 11 9995.3317

thaishbarros@gmail.com